

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

**Conceptions d'enseignants du primaire marocain au regard des démarches  
d'enseignement-apprentissage à mettre en place pour l'opérationnalisation  
de la pédagogie de l'intégration**

par

Ismail Bou-serdane

Mémoire de maîtrise présenté à la Faculté d'éducation

En vue de l'obtention du grade de

Maître ès Arts (M.A.)

Maîtrise en sciences de l'éducation

Mars 2014

© Ismail Bou-serdane, 2014

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Conceptions d'enseignants du primaire marocain au regard des démarches  
d'enseignement-apprentissage à mettre en place pour l'opérationnalisation  
de la pédagogie de l'intégration

Ismail Bou-serdane

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes:

\_\_\_\_\_ Directrice de recherche  
Johanne Lebrun

\_\_\_\_\_ Codirecteur de recherche  
Abdelkrim Hasni

\_\_\_\_\_ Autre membre du jury  
Yves Lenoir

\_\_\_\_\_ Autre membre du jury  
Colette Deaudelin

Mémoire accepté le \_\_\_\_\_

## RÉSUMÉ

En s'appuyant sur les dispositifs didactiques identifiés par Rey (2001), cette recherche vise l'exploration des conceptions d'enseignants marocains du primaire au regard des démarches d'enseignement-apprentissage à mettre en place pour opérationnaliser la pédagogie de l'intégration. Pour ce faire, 20 enseignantes et enseignants ont été interrogés par l'entremise d'une entrevue semi-dirigée sur leurs conceptions au regard des démarches qu'ils envisagent de mettre en œuvre dans une activité d'enseignement-apprentissage selon la pédagogie de l'intégration. Les résultats de cette recherche révèlent que les enseignants maintiennent toujours une logique de transmission des savoirs reposant sur un dispositif didactique de type «observation-compréhension-application». Les résultats montrent également que les démarches préconisées par ces enseignants sont peu favorables au développement de compétences permettant à l'élève d'effectuer des tâches complexes comme le prétend la pédagogie de l'intégration.

Mots clés: enseignants du primaire, approche par compétences, pédagogie de l'intégration, dispositifs didactiques.

## SOMMAIRE

Cette recherche s'inscrit dans le contexte d'implantation d'un programme d'urgence par le ministère de l'Éducation nationale marocain afin de donner un second souffle à la réforme de 1999 (Ministère de l'Éducation nationale, 2008a). Cette réforme avait pour objectif d'instaurer les bases d'une école marocaine comme lieu pour apprendre à lire, à écrire et à compter pour se préparer aux études ultérieures, mais aussi comme lieu de formation de qualité pour tous (Ministère de l'Éducation nationale, 2002). Parmi les conditions de base de l'amélioration de la qualité de l'éducation, on retrouve celle d'assurer une meilleure qualité des apprentissages (*Ibid.*). Ainsi, le cadre organisationnel curriculaire a été repensé en termes de compétences. Dans cette perspective, des mesures ont été promulguées afin de mettre en œuvre l'approche par compétences (Ministère de l'Éducation nationale, 2008a). Parmi ces mesures on retrouve celle qui concerne la réforme totale des programmes d'enseignement dans le cadre d'une vision d'ensemble de l'enseignement de base obligatoire et de ses finalités. En matière d'intervention pédagogique en classe, on assistera à l'adoption de nouvelles méthodes d'enseignements. Toutefois, malgré ces avancées significatives, les méthodes d'enseignement connaissent encore des déficiences importantes qui affectent la qualité des apprentissages (*Ibid.*). L'approche par compétences n'est pas mise en œuvre d'une manière effective (*Ibid.*)

Pour réagir à cette situation, le ministère de l'Éducation nationale a mis en place un programme d'urgence pour 2009-2012. Parmi les orientations de ce dernier, on note l'adoption de la pédagogie de l'intégration comme cadre méthodologique de mise en œuvre de l'approche par compétences. La pédagogie de l'intégration vise, selon Roegiers et De Ketele (2000), le développement des compétences à partir du principe de l'intégration des apprentissages à travers l'exploitation des situations d'apprentissage et d'intégration pour résoudre des tâches complexes. Pour atteindre cet objectif, elle propose une organisation des apprentissages composée de deux

phases. Une phase d'apprentissage ponctuel de six semaines et une phase d'apprentissage et d'évaluation de l'intégration de deux semaines (Roegiers, 2010). Selon Roegiers (*Ibid.*), l'élève acquiert des connaissances pendant les six semaines réservées aux apprentissages ponctuels et apprend par la suite à les mobiliser pendant les deux semaines dédiées à l'apprentissage et à l'évaluation de l'intégration en résolvant des situations complexes. L'une des caractéristiques fondamentales de cette pédagogie est qu'elle est inspirée sur le plan épistémologique, selon Roegiers (*Ibid.*), de plusieurs modèles issus de la recherche scientifique notamment le constructivisme, le socioconstructivisme et le cognitivisme. Elle pourrait s'actualiser en classe, aussi bien selon des démarches de transmission des savoirs que celles à caractère constructiviste (*Ibid.*). La multiplicité de ces fondements épistémologiques et de ces modalités pédagogicodidactiques soulève des interrogations quant à son adéquation pour le développement des compétences et quant à son actualisation dans les pratiques enseignantes. Dès lors, se pose la question des conceptions d'enseignants du primaire au Maroc au regard des démarches d'enseignement-apprentissage à mettre en œuvre en classe pour opérationnaliser la pédagogie de l'intégration.

C'est dans ce contexte que s'inscrit notre recherche. Elle consiste en une description et en une caractérisation des conceptions d'enseignants du primaire au Maroc au regard des démarches d'enseignement-apprentissage à mettre en œuvre en classe pour opérationnaliser la pédagogie de l'intégration. Elle poursuit trois objectifs: 1) décrire les démarches d'enseignement-apprentissage à mettre en place par ces enseignants pour opérationnaliser la pédagogie de l'intégration lors des apprentissages ponctuels et lors de l'apprentissage et de l'évaluation de l'intégration; 2) caractériser ces démarches d'enseignement-apprentissage à mettre en place lors des apprentissages ponctuels et lors de l'intégration; 3) dégager les apports et les limites de ces démarches pour le développement des compétences. Le cadre de référence qui préside à l'analyse des données s'appuie sur les dispositifs didactiques identifiés par Rey (2001). Les travaux de Rey (*Ibid.*) permettent d'identifier trois dispositifs didactiques:

1. Explication-application;
2. Observation-compréhension-application;
3. Problème-compréhension-application.

Chaque dispositif didactique s'actualise dans des démarches d'enseignement-apprentissage particulières. Les démarches à mettre en place par les enseignants pour actualiser la pédagogie de l'intégration en classe peuvent être axées sur l'un ou l'autre de ces dispositifs didactiques.

Sur le plan méthodologique, 20 enseignants du primaire ont répondu à une entrevue semi-dirigée. Une analyse de contenu (Bardin, 2007) a permis de décrire et de caractériser leur discours au regard des démarches d'enseignement-apprentissage à mettre en place pour actualiser la pédagogie de l'intégration lors des apprentissages des ressources et lors de l'apprentissage et de l'évaluation de l'intégration. Les principaux résultats qui se dégagent des discours d'enseignants montrent que ceux-ci maintiennent toujours dans leurs interventions pédagogicodidactiques une logique de transmission des savoirs. La description de l'activité d'apprentissage des ressources et celle de l'apprentissage de l'intégration laisse entrevoir que l'accession aux savoirs repose sur une démarche d'enseignement-apprentissage axée sur un dispositif didactique de type «observation-compréhension-application» (Rey, 2001).

Le processus d'enseignement-apprentissage proposé est davantage centré sur l'enseignement que sur l'apprentissage. Sur le plan évaluatif, la réponse finale de l'élève représente le signe sur lequel repose le jugement de l'enseignant sur le degré de son apprentissage. Cette conception de l'apprentissage chez les enseignants semble adhérer à une conception behavioriste selon laquelle apprendre, c'est se comporter et afficher ce comportement (Skinner, 1971). Toutefois, s'appuyer sur le produit ou sur le résultat de l'élève n'est pas nécessairement un indicateur de son apprentissage de l'intégration, car l'important dans une évaluation de l'intégration, ce n'est pas ce que

l'on peut observer comme comportement sur une copie, mais ce que l'élève aura acquis et construit lors de son travail sur cette copie (Meirieu, 2004).

En guise de conclusion, la mise en place de la PI par des démarches de transmission des savoirs est éventuellement en lien avec la variété de processus que la PI propose pour son actualisation. Cette dernière donne la possibilité aux enseignants de s'inscrire dans une perspective de transmission des savoirs ou dans une perspective à caractère constructiviste. Les enseignants peuvent donc préconiser le processus qu'ils connaissent et qu'ils pratiquent depuis de longues années dans leurs interventions pédagogicodidactiques.

## TABLE DES MATIÈRES

<b>SOMMAIRE</b> .....	4
<b>LISTE DES TABLEAUX</b> .....	12
<b>LISTE DES FIGURES</b> .....	13
<b>INTRODUCTION</b> .....	14
<b>PREMIER CHAPITRE: PROBLÉMATIQUE</b> .....	18
1. CONTEXTE GÉNÉRAL DE LA RECHERCHE .....	19
1.1 Réformes éducatives au Maroc depuis 1986 et émergence de l'approche par compétences dans l'enseignement primaire .....	19
1.2 Genèse du programme d'urgence.....	25
1.3 Choix de la pédagogie de l'intégration .....	28
2. CARACTÉRISTIQUES DE LA PÉDAGOGIE DE L'INTÉGRATION.....	31
2.1 Plan des finalités .....	32
2.2 Plan épistémologique .....	33
2.3 Plan pédagogicodidactique.....	35
2.3.1 Organisation des apprentissages .....	35
2.3.2 Apprentissage des ressources.....	39
2.3.3 Apprentissage de l'intégration .....	41
3. PROBLÈME DE RECHERCHE.....	44
4. QUESTION DE RECHERCHE.....	55
<b>DEUXIÈME CHAPITRE: CADRE DE RÉFÉRENCE</b> .....	56
1. NOTION DE CONCEPTION .....	56
2. NOTION D'INTÉGRATION DES APPRENTISSAGES.....	58
3. TYPOLOGIE DES DISPOSITIFS DIDACTIQUES .....	60
3.1 Démarches d'enseignement-apprentissage centrées sur un dispositif didactique de type «explication-application» .....	61



3.2	Démarches d'enseignement-apprentissage centrées sur un dispositif didactique de type «observation-compréhension-application» .....	65
3.3	Démarches d'enseignement-apprentissage centrées sur un dispositif didactique de type «problème-compréhension-application» .....	67
4.	OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE RECHERCHE.....	74
<b>TROISIÈME CHAPITRE: MÉTHODOLOGIE.....</b>		<b>75</b>
1.	TYPE DE RECHERCHE.....	75
2.	COLLECTE DE DONNÉES .....	76
2.1	Guide de l'entrevue .....	77
2.2	Processus d'échantillonnage .....	81
2.3	Description de l'échantillon .....	82
3.	TRAITEMENT DES DONNÉES.....	82
3.1	Type de traitement des données .....	83
3.2	Limites de la recherche .....	84
<b>QUATRIÈME CHAPITRE: PRÉSENTATION DES RÉSULTATS .....</b>		<b>86</b>
1.	REGARD SUR LES FONDEMENTS PÉDAGOGICODIDACTIQUES DE LA PÉDAGOGIE DE L'INTÉGRATION .....	86
1.1	Caractéristiques de la pédagogie de l'intégration .....	87
1.2	Rapport de la pédagogie de l'intégration avec l'approche par compétences..	89
1.3	Notion d'intégration des apprentissages .....	92
1.4	Progression des apprentissages selon la pédagogie de l'intégration .....	93
2.	ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE DES RESSOURCES ET D'APPRENTISSAGE DE L'INTÉGRATION .....	95
2.1	Activité d'apprentissage des ressources.....	95
2.1.1	Déroulement de l'activité.....	95
2.1.2	Tâches de l'enseignant .....	101
2.1.3	Tâches des élèves .....	104
2.1.4	Modalités pour terminer l'activité.....	106
2.1.5	Signes d'apprentissage .....	107
2.1.6	Activité d'évaluation .....	109

2.1.7	Tâches de l'enseignant .....	110
2.1.8	Tâches des élèves .....	111
2.2	Activité d'intégration .....	112
2.2.1	Apprentissages visés .....	113
2.2.2	Déroulement de l'activité d'apprentissage de l'intégration .....	114
2.2.3	Tâches de l'enseignant .....	117
2.2.4	Tâches des élèves .....	118
2.2.5	Modalités pour terminer l'activité.....	121
2.2.6	Signes d'apprentissage de l'intégration .....	122
2.2.7	Contraintes associées à la mise en œuvre de la pédagogie de l'intégration en classe .....	124
3.	SYNTHÈSE DES RÉSULTATS .....	126
<b>CINQUIÈME CHAPITRE: INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS .....</b>		<b>128</b>
1.	CARACTÉRISTIQUES DES CONCEPTIONS D'ENSEIGNANTS AU REGARD DES FONDEMENTS PÉDAGOGICODIDACTIQUES ET DES DÉMARCHES D'ENSEIGNEMENT- APPRENTISSAGE.....	128
1.1	Fondements pédagogicodidactiques de la pédagogie de l'intégration.....	128
1.2	Démarche d'enseignement-apprentissage centrée sur un dispositif didactique «observation-compréhension-application» .....	130
1.3	Démarche d'enseignement-apprentissage octroyant peu de place à la construction des savoirs .....	133
1.4	Démarche d'enseignement-apprentissage escamotant le processus d'intégration.....	134
2.	APPORTS ET LIMITES DES DÉMARCHES D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE À METTRE EN PLACE POUR LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES .....	135
2.1	Processus d'enseignement-apprentissage octroyant peu de place au développement des compétences .....	136
<b>CONCLUSION.....</b>		<b>140</b>
<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....</b>		<b>143</b>
<b>ANNEXE A – LETTRE D'INFORMATION ET FORMULAIRE DE CONSENTEMENT.....</b>		<b>155</b>

<b>ANNEXE B – GUIDE D’ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE EN FRANÇAIS .....</b>	<b>160</b>
<b>ANNEXE C – GUIDE D’ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE EN ARABE .....</b>	<b>165</b>
<b>ANNEXE D – ATTESTATION DE CONFIRMATION ÉMISE PAR LE COMITÉ D’ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE ÉDUCATION ET SCIENCE SOCIALE DE L’UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE .....</b>	<b>169</b>
<b>ANNEXE E – AUTORISATIONS DE COLLECTE DE DONNÉES OCTROYÉES PAR LES RESPONSABLES RÉGIONAUX DU MINISTÈRE DE L’ÉDUCATION NATIONALE.....</b>	<b>171</b>

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 –	Organisation des apprentissages selon la pédagogie de l'intégration .....	36
Tableau 2 –	Synthèse des trois dispositifs didactiques.....	74
Tableau 3 –	Caractéristiques de la pédagogie de l'intégration.....	87
Tableau 4 –	Rapport de la pédagogie de l'intégration avec l'approche par compétences .....	90
Tableau 5 –	La notion d'intégration .....	92
Tableau 6 –	La progression des apprentissages selon la pédagogie de l'intégration .....	93
Tableau 7 –	Moments de préparation de l'activité d'apprentissage des ressources .....	96
Tableau 8 –	Déroulement de l'activité d'apprentissage des ressources .....	98
Tableau 9 –	Tâches de l'enseignant .....	102
Tableau 10 –	Tâches des élèves .....	104
Tableau 11 –	Modalités pour terminer l'activité .....	106
Tableau 12 –	Signes d'apprentissage .....	108
Tableau 13 –	Modalités d'évaluation .....	109
Tableau 14 –	Tâches de l'enseignant .....	110
Tableau 15 –	Tâches des élèves .....	112
Tableau 16 –	Apprentissages visés.....	113
Tableau 17 –	Déroulement de l'activité d'apprentissage de l'intégration.....	115
Tableau 18 –	Tâches de l'enseignant .....	117
Tableau 19 –	Tâches des élèves .....	119
Tableau 20 –	Modalités pour terminer l'activité .....	121
Tableau 21 –	Signes d'apprentissage de l'intégration.....	123
Tableau 22 –	Contraintes associées à la mise en œuvre de la pédagogie de l'intégration en classe .....	124
Tableau 23 –	Synthèse des résultats .....	127

## **LISTE DES FIGURES**

Figure 1 –	Problématique schématisée .....	53
------------	---------------------------------	----

## INTRODUCTION

À la fin des années 1990, le Maroc a amorcé une réforme de son système éducatif. Celle-ci avait pour objectif de jeter les bases d'une école marocaine permettant la mise en place d'un enseignement de qualité et de prendre en compte les nouvelles données économiques à l'échelle mondiale, liées notamment à l'employabilité.

Ainsi, l'adoption, en 1999, de la Charte nationale de l'éducation-formation (CNEF), élaborée par la Commission spéciale éducation-formation (COSEF), a permis d'articuler une nouvelle vision à l'horizon 2010. La CNEF (COSEF, 1999) a donné lieu à la mise en œuvre de plusieurs initiatives, dont la réforme du curriculum<sup>1</sup> sur la base du *Livre blanc* du ministère de l'Éducation nationale (MEN) (MEN, 2002) et l'adoption de l'approche par compétences (APC) (*Ibid.*).

Toutefois, ces nouvelles orientations n'ont pas donné lieu au changement désiré. Elles n'ont pas apporté d'améliorations notables au regard du processus d'enseignement-apprentissage et au regard des résultats des élèves (COSEF, 2005; Conseil supérieur de l'enseignement [CSE], 2008a; MEN, 2008a; Tawil, Cerbelle et Alama, 2010). L'APC n'est pas mise en œuvre en classe de façon effective (*Ibid.*).

Pour réagir à cet échec, un programme d'urgence élaboré par le MEN est mis en place pour 2009-2012 (*Ibid.*). Ce programme d'urgence vise à consolider ce qui a été acquis et à procéder aux ajustements qui s'imposent, tout en appliquant d'une façon optimale les orientations de la CNEF (COSEF, 1999). La finalisation de

---

<sup>1</sup> Selon le Centre national d'innovation pédagogique et d'expérimentation (CNIPE) (2009), le curriculum définit l'ensemble du parcours d'apprentissage prévu pour l'élève. Il est plus large que le programme, c'est-à-dire que, de surcroît, il donne d'autres indications, surtout sur les méthodes pédagogiques et sur le dispositif d'évaluation.

la mise en œuvre de l'APC, afin d'assurer une meilleure qualité des apprentissages en garantissant l'acquisition des savoirs et des compétences de base (MEN, 2008a), est parmi les finalités principales du programme d'urgence du MEN (*Ibid.*). Pour ce faire, le MEN a opté pour la pédagogie de l'intégration (PI) comme cadre méthodologique de l'opérationnalisation de l'APC (*Ibid.*).

Selon Roegiers et De Ketele (2000), et Roegiers (2010)<sup>2</sup>, la PI vise le développement des compétences à partir du principe de l'intégration des apprentissages à travers l'exploitation des situations d'apprentissage et d'intégration pour résoudre des tâches complexes. L'une des caractéristiques fondamentales de cette pédagogie sur le plan épistémologique, selon Roegiers (*Ibid.*), est qu'elle est inspirée de plusieurs modèles issus de la recherche scientifique, notamment le constructivisme, le socioconstructivisme et le cognitivisme. Sur le plan pédagogicodidactique, selon le même auteur, elle ne rejette aucun processus d'enseignement-apprentissage. Elle pourrait s'actualiser en classe aussi bien selon des démarches de transmission des savoirs que selon des démarches à caractère constructiviste (*Ibid.*). Nous constatons que cette pédagogie ne présente pas une idée claire sur ses fondements épistémologiques et sur ses modalités pédagogicodidactiques. L'absence d'une position épistémologique et pédagogicodidactique claire et cohérente concernant le processus d'enseignement-apprentissage peut avoir des répercussions sur l'apprentissage de l'intégration, sur le développement des compétences et sur les conceptions des enseignants. À ce sujet, d'ailleurs, la mise en œuvre de la PI a suscité plusieurs débats dans les milieux scolaires, notamment chez les enseignants et chez les inspecteurs au niveau national. Les enseignants se plaignent des difficultés à actualiser la PI dans leurs classes (Derrij, 2011). Ainsi, l'objectif de cette recherche est donc de décrire et de caractériser les conceptions d'enseignants du primaire au Maroc au regard des

---

<sup>2</sup> Les créateurs du Bureau d'ingénierie en éducation et en formation (BIEF) en Belgique, experts auprès de l'UNESCO, et les fondateurs principaux de cette pédagogie.

démarches d'enseignement-apprentissage à mettre en œuvre pour opérationnaliser la PI en classe.

Ce mémoire est composé de cinq chapitres. Dans le premier chapitre, nous développons la problématique de recherche en présentant le discours officiel qui a accompagné les réformes éducatives marocaines depuis 1986 et qui a conduit à la mise en œuvre de l'APC. Les facteurs qui seraient en cause dans l'échec de la mise en œuvre de l'APC seront présentés, ainsi que les mesures de remédiation qui ont été adoptées, dont celles en lien avec l'implantation de la PI par le programme d'urgence du MEN (2008a) comme cadre méthodologique de l'opérationnalisation de l'APC. Les finalités, les fondements épistémologiques et les modalités pédagogicodidactiques proposés par la PI pour opérationnaliser l'APC, et plus particulièrement, pour développer les compétences des élèves de l'école primaire au Maroc, seront par la suite présentés et analysés.

Le deuxième chapitre est consacré à la présentation du cadre de référence mis en avant pour analyser et interpréter les données de recherche. Ainsi, nous clarifions, dans un premier temps, la notion de conception. Dans un deuxième temps, un regard sur la notion d'intégration des apprentissages permet de faire apparaître que cette notion est un processus qui relève non seulement de la responsabilité de l'élève (Lenoir, 1991; Roegiers, 2010; Roegiers et De Ketele, 2000; Tremblay, 1988), mais aussi de la responsabilité de l'enseignant, de mettre en place des démarches d'enseignement-apprentissage adéquates pour favoriser l'intégration des apprentissages. Dans un troisième temps, nous développons les démarches d'enseignement-apprentissage sur la base des travaux de Rey (2001), entre autres, de manière à opérationnaliser l'analyse de l'actualisation de la PI.

Dans le troisième chapitre, nous présentons les aspects méthodologiques de la recherche. En premier lieu, nous justifions la procédure méthodologique et le type



de recherche que nous avons préconisés. En deuxième lieu, nous présentons les caractéristiques de l'échantillon et le processus d'échantillonnage. En troisième lieu, le processus de collecte et de traitement des données sera exposé. Les limites de cette recherche, qui sont inhérentes à la nature exploratoire de l'étude et à l'échantillon, seront énoncées à la fin de cette partie.

Les deux derniers chapitres sont consacrés respectivement à la description, à l'analyse et à l'interprétation des résultats. Le quatrième chapitre présente les résultats caractérisant les conceptions d'enseignants au regard des démarches d'enseignement-apprentissage à mettre en place pour opérationnaliser la PI. Quant au cinquième chapitre, il est consacré à l'interprétation des résultats. Cette dernière est établie en fonction de la problématique, du cadre de référence et des objectifs spécifiques de cette recherche.

## **PREMIER CHAPITRE**

### **PROBLÉMATIQUE**

Dans cette première partie, nous présentons le contexte général, la problématique et la question qui oriente cette recherche. Dans un premier temps, la description du contexte général de la recherche inclut une présentation chronologique des réformes éducatives au Maroc depuis 1986. Cette chronologie témoigne de l'échec de la mise en œuvre d'un enseignement et d'un apprentissage de qualité attendus par la réforme de 1986. Elle permet également de dégager des éléments qui sont apparemment en cause dans l'échec de la mise en œuvre de l'APC adoptée par la réforme de 1999, lequel a conduit à l'adoption de la PI comme cadre méthodologique de l'opérationnalisation de l'APC.

Dans un deuxième temps, les caractéristiques de la PI sur le plan des finalités, des fondements épistémologiques et des modalités pédagogicodidactiques préconisées dans le discours officiel et par Roegiers (2010), Roegiers et De Ketele (2000) et Roegiers, Dieng Sarr, Goza, Gbenou, Bipoupout, Boutamba et Randriambao (2010) sont analysées. Le choix de ces auteurs n'est pas arbitraire. Les ouvrages de Roegiers sont devenus la référence principale de cette réforme à la suite de la signature de la convention de collaboration<sup>3</sup> entre le MEN et le Bureau d'ingénierie en éducation et en formation (BIEF) pour la généralisation de la PI dans les écoles marocaines. Finalement, nous présentons la problématique d'où découle la question de recherche.

---

<sup>3</sup> Cette convention est qualifiée de collaboration par le BIEF.

## 1. CONTEXTE GÉNÉRAL DE LA RECHERCHE

Avant d'élucider la problématique entourant la PI, nous effectuons un survol de la récente réforme éducative entamée depuis 1986 au Maroc.

### 1.1 Réformes éducatives au Maroc depuis 1986 et émergence de l'approche par compétences dans l'enseignement primaire

Vers la fin des années 1980, le Maroc a amorcé la réforme la plus importante qu'a connue le système éducatif depuis l'indépendance (MEN, 1990). Les orientations générales énoncées par cette réforme véhiculent une nouvelle préoccupation, celle qui vise la qualité de l'éducation (Hasni, 2001). Cette préoccupation «fera dès lors l'objet d'une attention particulière» (MEN, 1986, p. 37). Le MEN (1990) indique clairement que l'un des trois types d'action de la politique éducative mise en œuvre pour l'application des orientations de la nouvelle réforme – qui vise une formation de base pour tous à la fin de l'école fondamentale<sup>4</sup> – concerne les actions qui participent à l'amélioration de la qualité de l'enseignement. Toutefois, énoncer que la réforme vise l'amélioration de la qualité de l'enseignement ne résout pas tout. Encore faut-il que la notion de la qualité soit définie.

Les débats qui ont eu lieu à la fin des années 1980 dans les pays qui appartiennent à l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) montrent la complexité de la question. On peut distinguer, comme le fait ressortir l'analyse de ces débats, deux grandes positions quant à la définition de la notion de la qualité du point de vue des finalités et des contenus de l'enseignement (Hasni, 2001). La première position conçoit la qualité en termes d'acquisition du savoir et de sa maîtrise par les élèves afin de bien les préparer aux études ultérieures.

---

4 Appellation du cycle primaire pendant la réforme de 1985-1986.

Selon la deuxième position, l'éducation doit être profitable à tout le monde, y compris les élèves qui ne s'investiront pas dans de longues études (*Ibid.*).

Au Maroc, l'intention est de garantir à tous les élèves l'équivalent d'un enseignement-apprentissage minimum interprofessionnel en termes de savoir et d'assurer une formation minimale pour les élèves, comme le souligne Alaoui (1999). Bref, l'objectif est de favoriser un enseignement minimal de base, nécessaire pour tout citoyen, quelle que soit sa destinée ultérieure (Hasni, 2001). La qualité de l'enseignement fondamental, au Maroc, ne peut être donc conçue que dans le cadre du deuxième sens accordé à la qualité (*Ibid.*), celle d'un enseignement qui doit être utile à toute la population ou du moins à toute la population scolarisée ou à scolariser. D'ailleurs, l'enseignement fondamental a été instauré pour une formation de base, une formation essentielle pour tout citoyen, peu importe ce qu'il fera dans l'avenir, que cet avenir soit celui de poursuivre des études secondaires et universitaires, de poursuivre une formation professionnelle ou encore de faire de lui une personne capable de prendre des décisions dans sa vie personnelle et sociale (*Ibid.*).

Du moment où l'on se préoccupe de la qualité de l'enseignement, il est nécessaire de s'intéresser à la qualité des programmes scolaires et des apprentissages en classe. Dans cette perspective, le MEN (1986) a exprimé son intention de procéder à une réforme totale des programmes d'enseignement dans le cadre d'une vision d'ensemble de l'enseignement de base obligatoire et de ses finalités. En matière d'intervention pédagogique en classe, on assistera à l'adoption de la pédagogie par objectifs pour assurer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage.

Toutefois, ces mesures prises par le MEN pendant la fin des années 1980 et 1990 n'ont pas permis la mise en place d'un enseignement de qualité comme prévu (Hasni, 2001). En 1999, une autre réforme commence à se préparer, initiée par la COSEF qui est chargée d'élaborer un projet de charte nationale d'éducation et de formation (CNEF). La préoccupation pour une formation fondamentale, une

formation de base pour tous les citoyens, constitue toujours une priorité dans les directives qui viennent orienter cette réforme (Alaoui, 1999).

Les finalités majeures de la CNEF (COSEF, 1999) s'articulent autour des axes suivants:

1. Les apprenants doivent être placés au centre de la réflexion pédagogique;
2. Le système d'éducation et de formation doit s'acquitter intégralement de ses fonctions envers les individus et la société;
3. Les acteurs de l'éducation et les partenaires doivent toujours garder en vue la formation du citoyen en lui offrant l'occasion d'acquérir les valeurs, les connaissances et les habiletés qui le préparent à s'intégrer dans la vie active et à lui offrir l'occasion de poursuivre ses apprentissages – dans la mesure où le citoyen répond aux conditions et détient les compétences requises – ainsi que l'opportunité d'exceller et de se distinguer lorsque ses aptitudes et ses efforts les y habilitent;
4. La nouvelle école nationale marocaine travaille à devenir une école vivante, une école ouverte sur son environnement;
5. L'université doit suivre la même voie et devenir un établissement ouvert et une locomotive de développement, dans chaque région du pays et à l'échelle de la patrie tout entière.

En fonction de ces finalités, on assistera à l'élaboration d'un projet de réforme des curriculums de tous les cycles d'enseignement. Cette réforme aboutira, en 2002, à l'adoption d'un document de référence appelé *Livre blanc* (MEN, 2002).

Ce dernier s'inspire des recommandations de la charte de la COSEF (1999). Il constitue le cadre référentiel qui traduit les fondements et les principes généraux, qui sont à leur tour déclinés en termes de contenus, afin d'élaborer les manuels scolaires au Maroc. Les choix éducatifs qui ont orienté cette réforme, selon le *Livre blanc* (MEN, 2002), s'articulent autour des points suivants:

1. L'interaction entre l'école et la société;
2. La participation à la formation d'une personnalité indépendante, ouverte de l'apprenant marocain;
3. La préparation d'une personne qui participe au développement économique, scientifique et technique du pays et qui répond aux besoins de la société marocaine;
4. Le choix des contenus des curriculums d'enseignement pour dépasser les inconvénients de l'accumulation des savoirs chez les apprenants.

Pour opérationnaliser ces choix éducatifs, on a opté pour l'APC (*Ibid.*). Toutefois, l'adoption de l'APC n'a pas donné lieu à une amélioration remarquable sur le processus d'enseignement et d'apprentissage au sein de la classe marocaine ni sur les résultats des élèves (Conseil supérieur de l'enseignement, 2008*b*). Les méthodes d'enseignement pratiquées jusqu'ici restent le plus souvent basées sur la mémorisation et non sur une démarche fondée sur les savoirs construits et la résolution de problèmes (COSEF, 2005).

De telles incohérences proviennent, selon la COSEF (*Ibid.*), des programmes et des contenus scolaires qui ont été, depuis toujours, accusés d'avoir de profondes lacunes, notamment du fait de l'absence de cohérence et de vision globale dans leur

élaboration et du fait qu'ils ne tiennent pas suffisamment compte des spécificités et des besoins des élèves et de leur environnement. Ainsi, ils ne sont que rarement actualisés en raison de la rigidité des procédures de révision, de l'absence d'un processus d'évaluation régulier des curriculums et des limites des programmes de formation continue des enseignants (*Ibid.*).

Sur un autre plan, les programmes se caractérisent par une rupture difficile entre une approche par objectifs et l'APC (*Ibid.*). On constate, à ce titre, une similitude entre la formulation et les apprentissages visés par les compétences des programmes scolaires de 2002 et celles qui étaient en vigueur depuis la réforme de 1986. Baichou (2010), dans une tentative de mise en lumière des fondements pédagogicodidactiques<sup>5</sup> de l'APC, notamment le fonctionnement de ces composantes (action, savoir, connaissance, capacité, intégration et transfert), précise que la formulation des énoncés de compétences dans les programmes scolaires de 2002, notamment ceux du primaire, ressemble à celle des objectifs des programmes de 1991.

Par conséquent, cette similitude sur le plan de la formulation des énoncés ne simplifie pas la tâche aux enseignants dans leurs pratiques. Ils peuvent ne pas voir de différence entre la construction d'une leçon selon des compétences et la construction d'une leçon selon des objectifs tels qu'ils la concevaient avant l'avènement de l'APC en 2002 (*Ibid.*). Ainsi, ces enseignants peuvent croire que leur rôle est de transmettre des connaissances et d'amener les élèves à réaliser des performances mesurables bien circonscrites aux limites de leurs cours.

Ces interrogations soulevées par Baichou (*Ibid.*), concernant cette similitude des énoncés des programmes, viennent s'ajouter aux affirmations de la COSEF

---

<sup>5</sup> Le terme pédagogicodidactique renvoie à «la fonction didactique de structuration et de gestion des contenus» et à la «fonction pédagogique d'aide à la construction du savoir par la relation fonctionnelle et l'organisation des apprentissages» (Altet, 1997, p. 11-12).

(2005). Dans son rapport de suivi d'évaluation et d'enrichissement du processus de réforme du système d'éducation, les programmes et les contenus scolaires se caractérisent souvent par la prédominance des savoirs livresques sur les savoirs pratiques et technologiques, limitant d'autant le développement des compétences des apprenants dans des champs de savoirs exigés par la vie active moderne et dictés par l'évolution de l'environnement national et international.

Cette incohérence s'exprime, selon ce rapport (*Ibid.*), sur le plan du support didactique, notamment le manuel scolaire. Toujours selon le même rapport, on constate une multiplication de manuels de qualité parfois contestables, qui sont surchargés et dont le contenu ne répond pas nécessairement aux besoins des élèves. Les méthodes d'enseignement mises en place jusqu'ici demeurent souvent basées sur la mémorisation et non sur une démarche favorisant la contextualisation et la résolution de problèmes.

La principale démarche d'enseignement-apprentissage que les enseignants utilisent dans leur pratique de classe est l'exposé magistral des informations, assorti de quelques questions et des réponses des élèves. Cette façon de procéder transparaît dans les réponses fournies par des enseignants lors d'une enquête par questionnaire effectuée par Lage et Bélair (2009) sur les représentations d'enseignants à propos de leur métier, de l'apprentissage et de l'enseignement dans le cadre de l'APC, qui a été menée sur un échantillon composé de 23 enseignants volontaires au Maroc, provenant du lycée collégial et ayant plus de 20 ans d'expérience en enseignement.

Cette enquête révèle que ces enseignants se considèrent comme des applicateurs plutôt que comme des professionnels cherchant et développant des procédures d'analyse et de résolution de problèmes. Ils se perçoivent comme des transmetteurs d'un savoir programmé (dans les manuels scolaires) qui doit être appris par les élèves et comme des contrôleurs de sa mémorisation.



Dans le même ordre d'idée, une autre enquête par entrevue, par questionnaire et par analyse de rapport d'inspection d'enseignants, portant sur l'adéquation de la professionnalisation des enseignants du français au Maroc avec les objectifs assignés à l'enseignement par compétences de cette langue, menée par Chekli (2010) dans le cadre d'un mémoire de maîtrise, sur un échantillon composé de 80 enseignants, dévoile que les enseignants craignent le changement de leurs pratiques en classe. Ils préfèrent se cantonner dans des habitudes ne requérant pas d'effort et de réflexion. Ces habitudes font obstacle aux changements initiés et limitent les apprentissages des élèves et le développement des compétences.

Les constatations soulevées par l'enquête de Lage et Bélair (2009) et la recherche de Chekli (2010), concernant l'adoption des démarches d'enseignement-apprentissage à caractère transmissif par les enseignants dans leurs interventions en classe, viennent corroborer les affirmations du programme d'urgence (MEN, 2008a). Celui-ci témoigne du fait que l'appropriation des nouvelles techniques pédagogiques par le corps enseignant a été insuffisante compte tenu du déficit de formation initiale et continue.

## **1.2 Genèse du programme d'urgence**

Le rapport de 2007-2008 du programme des Nations Unies pour le développement a mal classé le Maroc à l'échelle mondiale sur le plan du développement humain. Ce déficit de développement, selon Tawil *et al.* (2010) du Bureau régional pour l'éducation au Maghreb de l'UNESCO, s'explique par la combinaison d'un ensemble de facteurs parmi lesquels figure le faible niveau de développement de l'éducation.

Selon cette analyse, parmi les défis qui continuent de se poser au développement de l'éducation au Maroc, on note l'accès à l'éducation de base, lequel demeure toujours incomplet et inéquitable. De plus, un nombre important de jeunes demeurent en dehors du système scolaire, exclus de toute offre éducative, qu'elle soit formelle ou non formelle. Près de 40 % des marocains âgés de 10 ans et plus sont toujours analphabètes. En milieu rural, ce taux atteint 60 % et près de 75 % pour ce qui est des femmes. Des efforts encore considérables restent donc à faire pour assurer le droit à une éducation de base pour tous.

Pour ce qui est de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage, soit l'axe qui nous concerne dans cette recherche, le CSE (2008a) et le MEN (2008a) déclarent que, malgré les initiatives visant la réforme des curriculums et l'adoption de l'APC, ces nouvelles orientations pédagogiques n'ont pas donné lieu aux changements escomptés et n'ont pas produit d'amélioration visible sur les processus d'enseignement et d'apprentissage au sein de la classe ni, par conséquent, sur les résultats des apprenants. Bien qu'elles suscitent une certaine adhésion de la part des enseignants, les nouvelles orientations pédagogiques sont rarement appliquées, en grande partie à cause du déficit de la formation initiale et continue des enseignants.

Dans son rapport de 2007, la Banque mondiale, qui partait d'une vision «économiste de la société» (Olsson, 1995), décèle la faiblesse du système éducatif par la difficulté qu'éprouvent les personnes scolarisées à s'insérer convenablement dans la vie active, à intégrer leur milieu et à s'adapter à leur environnement social et économique. Comme l'indique le rapport, cette situation fait de l'école une véritable fabrique de chômeurs.

Au Maroc, selon le rapport du Haut-commissariat au Plan (2007), la population active en chômage est passée, au niveau national, de 1 072 000 en 2006 à 1 092 000 en 2007, soit 30 000 chômeurs de plus et une hausse relative de 2,8 %. Cet

accroissement concerne principalement le milieu urbain où le chômage demeure encore très élevé, 22 000 chômeurs de plus. En milieu rural, où le chômage est particulièrement faible, le nombre de chômeurs a augmenté de 8 000. Cette situation montre que le système éducatif marocain se trouve interpellé par plusieurs défis, notamment d'assurer le droit à une éducation de base pour tous, d'améliorer la qualité de l'enseignement-apprentissage et d'assurer l'adéquation de la formation avec les opportunités du marché de l'emploi.

En réponse à ces discours alarmistes, le MEN a mis en place un programme d'urgence pour 2009-2012 (MEN, 2008a). Il a été conçu avec l'appui de plusieurs partenaires au développement international (le Groupe de la Banque africaine de développement, la Banque mondiale, la Commission européenne, l'Agence française de développement, la Facilité d'investissement pour le voisinage, la Banque européenne d'investissement, l'UNESCO) afin d'accélérer et de donner un nouveau souffle à la réforme de 1999 (*Ibid.*).

Ce soutien a été réalisé sous forme financière, mais surtout sous forme de conseils et d'expertise sur les modalités d'amélioration de l'éducation de base<sup>6</sup>. Parmi les conditions de base de l'amélioration de la qualité de l'éducation, on retrouve celle d'assurer une meilleure qualité des apprentissages. Selon le programme d'urgence (*Ibid.*), la mise en place d'un apprentissage de qualité dans les écoles marocaines aura des répercussions sur la rétention et la réussite des élèves. À cette fin, «les techniques pédagogiques seront améliorées» (*Ibid.*, p. 27) à travers quatre dimensions parmi lesquelles se trouve la mise en œuvre de la PI dans les pratiques enseignantes.

---

<sup>6</sup> L'éducation de base conçue par le Maroc englobe l'éducation formelle (enseignement préscolaire, primaire et collégial) pour les enfants concernés par la scolarité obligatoire (6-15 ans). Elle englobe également l'éducation non formelle et l'alphabétisation pour les enfants, les jeunes et les adultes n'ayant jamais été scolarisés ou n'ayant pas pu bénéficier d'une scolarité complète jusqu'au niveau de la fin du collège.

### **1.3 Choix de la pédagogie de l'intégration**

La PI est une pédagogie utilisée exclusivement en Afrique francophone (Tunisie, Algérie, Mali, Mauritanie, Niger, Sénégal, Cameroun, Djibouti, Burkina Faso, le Gabon, Rwanda, Madagascar, la Côte d'Ivoire, le Bénin et le Cap-Vert) (Roegiers, 2008). Afin de dégager des éléments qui sont apparemment en cause dans l'adoption de la PI en Afrique francophone et particulièrement au Maroc, il importe, dans cette section, de faire un bref survol descriptif du contexte politico-éducatif des récentes réformes éducatives dans ces pays.

Les systèmes éducatifs de ces pays ont connu des réformes et des transformations très profondes depuis leur indépendance (Tehio et Cros, 2009). La conférence mondiale sur l'éducation pour tous, tenue à Jomtien en 1990, la déclaration mondiale sur les femmes de 1995, celle de l'ONU en 1996, la déclaration de l'UNESCO en 2000 et le forum mondial sur l'éducation tenu à Dakar en 2000, étaient des occasions de réaffirmation de l'importance de l'éducation et son rôle éminent dans le développement.

Ces forums avaient pour objectif d'assurer pour tous les citoyens et toutes les sociétés l'éducation pour tous. En Afrique francophone, l'adoption d'une école pour tous a conduit ces pays à s'engager dans la voie des réformes curriculaires pour le développement d'une éducation de base (Bernard, Nkengne et Robert, 2007). Il s'agit de repenser entièrement les curriculums en termes de compétences (Ministère de l'Éducation nationale du Sénégal, 2000). Toutefois, l'actualisation de l'APC dans les curriculums et la mise en application des principes pédagogicodidactiques nouveaux se sont heurtées à des contextes souvent caractérisés par la rareté des ressources (Roegiers, 2008).

Pour réagir à ces difficultés, on assiste à l'adoption de la PI par ces pays. Le choix de celle-ci s'est fait avec l'aide de bailleurs de fonds, notamment l'Unicef, l'Aide individuelle à la formation, l'Union européenne et la Banque mondiale (Aden et Roegiers, 2003). Elle est vue par les responsables de l'éducation de l'Afrique francophone comme une réponse pertinente aux problèmes d'efficacité des systèmes éducatifs (échec scolaire, décrochage scolaire, intégration linguistique, analphabétisme fonctionnel, etc.) (*Ibid.*).

De là, nous comprenons que l'émergence de la PI dans les systèmes éducatifs en Afrique francophone sur le plan politique n'est pas le résultat d'une concertation nationale auprès des acteurs directs de l'éducation (chercheurs, formateurs, inspecteurs et enseignants), mais une décision au niveau central sous l'influence de bailleurs de fonds. Selon Tehio et Cros (2009), la prise de décision initiale dans ces pays relève souvent de choix politique au niveau central. Ces derniers produisent des rapports où l'expertise internationale a joué un rôle déterminant, ceci, ajoutent les mêmes auteurs, en lien avec les modalités d'aide financière des bailleurs internationaux. Ces rapports contiennent souvent des orientations qui redéfinissent à la fois la structure et le contenu des enseignements de base et les pratiques pédagogiques.

Sur le plan opérationnel, le choix de l'APC engendre des défis méthodologiques et conceptuels importants pour la conception des programmes, des manuels scolaires, des évaluateurs, des formateurs, des inspecteurs et des enseignants. La PI viendrait pallier cette difficulté en se présentant comme une pédagogie qui peut s'appuyer sur les programmes, les pratiques de classe et les manuels scolaires existants. En d'autres mots, il permet la capitalisation de l'existant comme l'affirme le programme d'urgence (MEN, 2008a). Cette capitalisation de l'existant, selon Roegiers (2008), peut permettre à ces pays de se débarrasser de la pression de bailleurs de fonds qui exigent de faire figurer dans les curriculums de nouveaux

contenus ou de nouvelles méthodes, correspondant à des enjeux politiques, sociaux ou économiques.

Faisant suite à ce qui est dit, nous dégageons donc que le choix de la PI ne s'est pas basé sur l'intention de la mise en œuvre d'une nouvelle vision méthodologique et conceptuelle de l'APC, mais sur une conception de la capitalisation des pratiques enseignantes et des manuels scolaires déjà en place (*Ibid.*). Au Maroc, les mêmes causes étaient à l'origine de son adoption dans le système éducatif. Selon le programme d'urgence (MEN, 2008a), l'intérêt à la PI réside dans sa capitalisation de l'existant dans la mesure où elle s'appuie sur les programmes actuels. Elle permettra, selon ce même programme, une mise en œuvre efficace de l'APC.

Pour poursuivre l'investigation sur cette pédagogie, nous exposons, dans les lignes qui suivent, et nous analysons brièvement, dans un premier temps, les caractéristiques de la PI sur le plan des finalités et des fondements épistémologiques telles qu'elles sont énoncées par Roegiers et De Ketele (2000), Roegiers (2010), Roegiers et *al.*, (2010). Dans un deuxième temps, nous centrons notre présentation et notre analyse sur les modalités pédagogicodidactiques de la PI telles qu'elles sont conçues par Roegiers et De Ketele (2000), Roegiers (2010) et par le système éducatif marocain.

Notre intérêt pour les modalités pédagogicodidactiques s'explique par l'importance majeure que revêt l'actualisation de la PI pour les responsables du système éducatif marocain afin d'opérationnaliser l'APC dans les pratiques enseignantes. Rappelons que la PI consiste, selon le MEN (2008a), en un moyen qui permet «la finalisation de la mise en œuvre de l'APC afin d'assurer une meilleure qualité des apprentissages en garantissant l'acquisition des savoirs et des compétences de base» (p. 59).

## 2. CARACTÉRISTIQUES DE LA PÉDAGOGIE DE L'INTÉGRATION

Avant de présenter et d'analyser les caractéristiques de la PI selon Roegiers et De Ketele (2000) et Roegiers (2010) et selon la documentation officielle marocaine, nous développons un bref aperçu de cette pédagogie telle qu'identifiée par Roegiers (2008). Ainsi, la PI, également nommée «Approche par l'intégration des acquis» ou «Approche par les compétences de base», est une conception, selon Roegiers (*Ibid.*), parmi d'autres conceptions de l'APC. Roegiers (*Ibid.*) distingue quatre conceptions de l'APC.

Deux de ces conceptions mettent un accent sur une catégorie particulière de contenus: l'approche «Nations Unies» (PNUD, UNESCO, UNICEF, etc.) et l'approche «interdisciplinarité». L'approche «Nations Unies», selon Roegiers (*Ibid.*) insiste principalement sur les *life skills*, orientés vers le développement d'attitudes citoyennes, le respect de l'environnement et la préservation de sa santé. Quant à l'approche «interdisciplinarité», selon le même auteur, elle vise à développer un ensemble de «savoir-faire génériques» (*generic skills*). Ces savoir-faire génériques sont appelés «compétences transversales».

Les deux autres conceptions de l'APC priorisent une vision particulière des profils de sortie (l'approche par les standards et la PI). L'approche par les standards, selon Roegiers (*Ibid.*), se focalise sur la mise en place – et l'évaluation – des savoir-faire et des *skills* minimaux à chaque niveau, dans un souci d'harmoniser les profils des élèves, dans une optique d'employabilité, c'est-à-dire en référence aux activités professionnelles et personnelles qu'ils peuvent être amenés à exercer. La pédagogie de l'intégration, quant à elle, est développée par l'équipe du Bureau d'ingénierie en éducation et en formation sous le nom de la PI (Roegiers et De Ketele, 2000). Elle repose essentiellement sur les travaux de De Ketele à la fin des années 1980, notamment sur la notion d'objectif terminal. Elle a été opérationnalisée

par le BIEF progressivement dans plusieurs pays d'Afrique francophone, principalement depuis les années 1990, au niveau de l'enseignement primaire et moyen (l'école de base) (Roegiers, 2006). Quelles sont donc les caractéristiques de cette pédagogie?

Dans les sections suivantes, nous présentons et analysons les finalités de la pédagogie de l'intégration telles qu'elles sont identifiées par Roegiers et De Ketele (2000), Roegiers (2008) et Roegiers et *al.*, (2010). Dans les deux sections qui suivent, nous présentons et nous analysons également les fondements épistémologiques et pédagogicodidactiques sur lesquels repose cette pédagogie.

## 2.1 Plan des finalités

En termes des finalités<sup>7</sup>, la PI vise à améliorer l'efficacité du système scolaire. Cette efficacité, selon Roegiers et De Ketele (2000), se rapporte aux taux de réussite des élèves tout au long de leur scolarité et à la qualité de cette réussite. La PI, selon Roegiers et *al.* (2010) vise également à améliorer l'efficacité et l'équité des systèmes scolaires. En termes d'efficacité, la PI prétend établir le rapport entre les moyens (humain et financier) investis et les résultats obtenus. Elle jouit, selon Roegiers et De Ketele (2000), d'une flexibilité par rapport aux moyens financiers dont disposent les gouvernements. C'est-à-dire que la PI est une pédagogie qui peut être mise en place dans les curriculums de n'importe quel pays, quelle que soit sa situation financière. En termes d'équité, la PI, selon Roegiers (2008), s'interroge sur la capacité d'un système éducatif à offrir les mêmes chances aux enfants.

Les problèmes de l'efficacité, de l'efficacité et de l'équité sont des problématiques indissociables selon la PI. Réduire l'échec scolaire dans un système, selon Roegiers (*Ibid.*), c'est lui épargner un effort financier énorme. Selon le même

---

<sup>7</sup> Le mot finalité n'est pas défini par Roegiers (2010; Roegiers et De Ketele, 2000).



auteur, une limitation de l'échec scolaire passe par une réflexion sur le système d'évaluation, en particulier sur les échecs «abusifs» qui entraînent le décrochage scolaire et, par conséquent, l'augmentation du taux d'alphabétisme. Pour cette raison, la PI selon Roegiers (*Ibid.*) est particulièrement attentive à fournir des pistes concrètes aux systèmes éducatifs qui mettent en avant la rétention des élèves à l'école et la fonction d'insertion des élèves dans la société à travers la scolarité de base et qui sont sous la pression des rapports internationaux, notamment ceux de la Banque mondiale, de l'UNESCO et de la Banque européenne.

Au Maroc, le statut de la PI, comme nous l'avons signalé auparavant, est un cadre méthodologique d'opérationnalisation de l'APC. L'échec de la mise en œuvre de l'APC dans les écoles était en cause dans l'adoption de la PI selon la documentation officielle (MEN, 2008a). Pourtant, un regard comparatif entre la situation éducative au Maroc dressée par les rapports nationaux et internationaux et les finalités de la PI montre que l'adoption de celle-ci dépasse la visée d'une actualisation adéquate de l'APC dans les pratiques enseignantes. Il s'agit apparemment de trouver le remède aux problèmes du système éducatif soulevés par les rapports nationaux sur les plans financier et éducatif.

## 2.2 Plan épistémologique

En termes de fondements épistémologiques, la PI est inspirée, selon Roegiers et De Ketele (2000) et Roegiers (2010), de plusieurs modèles<sup>8</sup> d'apprentissage issus de la recherche scientifique. Ces modèles s'articulent autour des théories d'exposition, du constructivisme piagétien, du néoconstructivisme, du modèle vygotskien, des modèles cognitivistes et du socioconstructivisme. La

---

<sup>8</sup> Selon Legendre (2005), un modèle est une «représentation fonctionnelle et simplifiée d'une classe d'objets ou de phénomènes à l'aide de symboles, organisés en une forme plus ou moins structurée, dont l'exploration et la manipulation, effectuées de manière concrète ou abstraite, entraînent une compréhension accrue et permettent l'énoncé d'hypothèses de recherche» (p. 857).

multiplicité des fondements épistémologiques sous-jacents à cette pédagogie soulève des interrogations quant à leur compatibilité et quant à leur adéquation pour la construction des savoirs.

Pour clarifier cette incompatibilité sur le plan épistémologique, nous comparons les modèles constructiviste et socioconstructiviste. Ainsi, pour Piaget (1969), par exemple, le développement est un préalable à l'apprentissage alors que pour Vygotsky (1978) l'apprentissage précède le développement, les deux entretenant des relations indissociables. Vygotsky (*Ibid.*) s'intéresse, comme Piaget (1969), au processus de construction du savoir, mais, contrairement à ce dernier qui considère la pensée d'un point de vue individuel, Vygotsky (1978) postule que le développement cognitif se construit dans l'interaction sociale et au sein d'un contexte sociohistorique. Pour lui, la pensée n'est pas individuelle, mais socioculturelle. Elle se construit, s'enrichit et se transforme au sein d'une interaction sociale et au contact d'outils symboliques ou techniques.

Pour Piaget (1969), le savoir est construit par l'individu, grâce à l'interaction avec son environnement et les expériences de son vécu. Ce type d'interaction permet, selon Piaget (*Ibid.*), l'émergence du conflit cognitif. Ce conflit est bénéfique pour l'apprentissage, car ce déséquilibre cognitif mène l'apprenant à retrouver un nouvel équilibre dans un processus d'assimilation-accommodation. Les réflexions de Piaget (*Ibid.*) privilégient ainsi une pédagogie active centrée sur l'élève et son action (Villiot-Leclercq, 2007). Or, Vygotsky (1978) insiste sur ce que peut faire l'élève seul et ce qu'il peut faire avec les autres. Le rôle de l'enseignant est d'être dans une zone proximale afin de lui servir de guide ou de médiateur pour l'aider à atteindre la limite supérieure de cette zone (*Ibid.*). Bref, cette multiplicité de modèles qui inspirent la PI ne permet pas d'avoir une idée claire et précise sur ses fondements épistémologiques.

## 2.3 Plan pédagogique

Après avoir exposé une brève description des finalités et des fondements épistémologiques de la PI, nous exposons, dans ce qui suit, l'analyse de ses modalités pédagogiques, notamment sur le plan de l'apprentissage des ressources<sup>9</sup> et sur le plan de l'apprentissage de l'intégration. Pour ce faire, nous présentons et analysons d'abord l'organisation de la progression des apprentissages selon la PI, comme convenu par le MEN (2011a). Ensuite, nous présentons et analysons les modalités pédagogiques mises en place lors de l'apprentissage des ressources. Enfin, nous exposons et analysons les modalités pédagogiques mises en œuvre lors de l'apprentissage de l'intégration telles que considérées par Roegiers (2010).

### 2.3.1 Organisation des apprentissages

La PI, selon Roegiers (2010), est l'alternance de deux types d'apprentissages: «des apprentissages ponctuels de ressources et les apprentissages de l'intégration» (p. 27). L'apprenant acquiert des ressources pendant les apprentissages ponctuels et les mobilise pendant l'intégration pour résoudre des situations complexes. Cette alternance peut être illustrée, ainsi que le présente le tableau 1.

---

<sup>9</sup> Le terme ressource désigne, pour Roegiers (2007), l'ensemble des savoirs, savoir-faire, savoir-être que l'apprenant mobilise pour résoudre une situation.

Tableau 1  
Organisation des apprentissages selon la pédagogie de l'intégration

Semaines	Paliers	Unités	Thèmes	Activité orale		Graphisme			
S1	Semaine de sensibilisation								
S2	Palier 1	Unité d'apprentissage 1	L'école, les amis	Saluer/se présenter/ prendre un rendez-vous	Chants, comptines, contes, jeux éducatifs	Traits horizontaux, traits verticaux			
S3									
S4		Activité de synthèse + évaluation – soutien							
S5		Unité d'apprentissage 2	La famille	Identifier les membres de la famille	Chants, comptines, contes, jeux éducatifs	Traits obliques			
S6									
S7		Activité de synthèse + évaluation-soutien							
S8	Semaines d'intégration		Semaine d'apprentissage de l'intégration						
S9			Semaine d'évaluation du degré de maîtrise de la compétence						

Tiré du projet des programmes et des orientations révisées du cycle primaire du MEN (2011*a*), p.127.

Le tableau 1 présente l'organisation des apprentissages relatifs à l'enseignement du français au primaire. Il a été extrait d'un projet des réformes des programmes scolaires qui ont été mises en place pendant l'année scolaire 2011-2012. Cette organisation a été conçue en tenant compte des orientations suivantes:

1. Chaque compétence se développe en quatre paliers de huit semaines: six semaines pour l'apprentissage des ressources et deux semaines pour l'intégration des ressources.
2. Au cours de ces deux dernières semaines, l'enseignant cesse complètement les activités liées à l'apprentissage des ressources et amène d'abord ses élèves à résoudre des situations complexes pour apprendre à intégrer leur apprentissage. Il consacre ensuite la semaine suivante à l'évaluation de la compétence.

Sur le plan des apprentissages des ressources, Roegiers (2010) précise que les situations d'apprentissage sont «destinées à mettre en place une ou plusieurs nouvelles ressources, de façon traditionnelle (par exemple, un exposé suivi d'une série d'exercices) ou selon les pédagogies de l'apprentissage, c'est-à-dire celles qui mettent les apprenants au centre des apprentissages» (p. 27). Sur le plan de l'intégration des apprentissages, selon Roegiers et De Ketele (2000) et Roegiers (2010), parmi les objectifs de la PI se trouve le développement des compétences. À cet effet, l'élève est invité à résoudre des situations complexes dans lesquelles il doit mobiliser ce qu'il a appris pendant l'apprentissage ponctuel (*Ibid.*). Une activité d'intégration selon la PI est donc «une activité qui a pour objectif essentiel d'amener l'apprenant à mobiliser plusieurs acquis qui ont fait l'objet d'apprentissage» (Roegiers et De Ketele, 2000, p. 189). La mobilisation selon Roegiers (2010) révèle que l'acquisition et le développement d'une compétence par un élève dépendent essentiellement de ses ressources acquises antérieurement. Toutefois, cette planification du processus d'enseignement-apprentissage que la PI propose n'est pas sans soulever d'importantes questions.

La première question concerne la place réservée à l'intégration des apprentissages. Nous constatons que le moment de l'intégration est décalé de six semaines par rapport aux apprentissages ponctuels. Un élève, par exemple, qui a vécu (durant six semaines) un apprentissage reposant sur la transmission des savoirs, l'application d'un savoir accumulé ou de procédures automatisées dans de simples situations (exercices) peut avoir des difficultés à résoudre des situations complexes ultérieurement, car il n'a pas eu l'occasion d'apprendre à s'exercer à effectuer des tâches complexes et il n'a qu'une seule semaine d'apprentissage de l'intégration avant d'être évalué.

L'élève peut se sentir «piégé»: il peut se dire qu'il n'a pas eu l'occasion de se préparer à une tâche trop différente de celle qu'il a réalisée en cours d'apprentissage (Paquay, 2002). L'équité exige que cet élève ait effectivement eu

l'occasion d'apprendre, en classe, à faire face à des tâches semblables, de la même «famille» (Roegiers, 2010), qui aura permis un travail de décontextualisation et de recontextualisation essentiel au développement des compétences, non seulement lors des deux semaines d'intégration, mais tout au long du processus d'apprentissage. Favoriser l'intégration des apprentissages suppose donc que l'enseignement soit, dès le début de l'apprentissage, axé sur l'intégration des apprentissages (Lauzon, 2000). La phase d'intégration des apprentissages ne doit pas seulement constituer la phase terminale de l'apprentissage, comme le préconise cette organisation, mais elle doit être présente tout au long du processus d'apprentissage. Develay (2009), dans ce sens, souligne que le présupposé de l'APC est qu'une compétence nécessite, pour être acquise, d'affronter des situations complexes, non seulement lors des moments d'intégration, mais tout au long du processus d'acquisition.

La deuxième question concerne la programmation d'activité et la progression des apprentissages. Si l'objectif de cette progression est le développement des compétences, prescrire le même programme d'activités avec la même progression et la même durée peut générer des difficultés d'apprentissage chez les élèves, car la diversité des rythmes d'apprentissage est reconnue et elle nécessite d'adapter les interventions pédagogiques aux besoins des apprenants (*Ibid.*). Toutefois, cette programmation peut être vue dans une perspective traditionnelle d'enseignement où le temps est déterminé d'une manière rigide (x heures d'enseignement, x heures de travail, x heures d'évaluation): «Peu importe la qualité des savoirs construits et des compétences développées dans la plage horaire planifiée, l'activité de formation prend fin à un moment précis» (Tardif, 1998, p. 6). Or, dans un modèle d'apprentissage, le rythme d'apprentissage varie selon les élèves et, pour certain, le temps est approprié tandis que pour d'autres, il est insuffisant, voir trop grand (*Ibid.*).

### 2.3.2 Apprentissage des ressources

On comprend que la PI sur le plan des apprentissages des ressources ne rejette aucune démarche d'enseignement-apprentissage en classe. Il serait possible de réaliser l'apprentissage des ressources tant par des démarches axées sur la transmission des savoirs (pédagogie par objectifs, par exemple) que par des démarches prenant appui sur le constructivisme. Cette pédagogie se caractérise, selon les responsables de l'éducation au Maroc par son caractère capitalisant. Elle s'appuie sur les programmes et sur les pratiques enseignantes existantes (MEN, 2008a). Il n'y a donc «rien de tout à fait neuf dans la pratique d'enseignement des ressources. L'enseignant continu à instaurer les ressources conformément aux programmes officiels, avec les méthodes pédagogiques en vigueur et dans son propre style d'enseignement» (MEN, 2010, p. 20). Au vu de ce qui précède, on comprend que la PI ne s'est pas construite sur le rejet des démarches déjà en place.

Ainsi, en s'inspirant des modalités pédagogicodidactiques avancées par Roegiers (2010), le MEN a élaboré un guide de la PI destiné aux enseignants du primaire. Ce guide, conçu en 2009 par le Centre national d'innovation pédagogique et d'expérimentation (CNIPE), invite les enseignants à mettre en œuvre l'APC dans leur classe. C'est un outil de travail selon le CNIPE (2009), «car il renferme un ensemble d'orientations pratiques et d'exemples illustratifs qui touchent de très près les différents aspects de l'APC» (p. 4). Il est aussi une référence, comme le précise le guide du CNIPE (*Ibid.*), car «il présente la pédagogie de l'intégration d'une façon simple en tant que cadre méthodologique pour la mise en œuvre de l'APC» (p. 4).

Cependant, les orientations de ce guide concernant les modalités de mise en œuvre de l'APC et de la PI en classe ne sont pas sans soulever d'interrogations importantes. D'une part, on invite les enseignants à mettre en place l'APC dans leur classe, d'autre part, on les appelle à continuer à travailler selon la pédagogie par objectifs. Les enseignants «qui pratiquent déjà la pédagogie par objectifs vont être

invités à continuer à la pratiquer, pendant la plus grande partie des apprentissages» (*Ibid.*, p. 12).

Dans une perspective de développement des compétences, conduire un apprentissage selon une démarche de transmission des savoirs (pédagogie par objectifs, par exemple) lors de l'apprentissage des ressources est peu favorable à l'apprentissage de l'intégration, car ce processus ne comporte pas, dans sa structure, de phase d'intégration. Un processus de transmission des savoirs se caractérise par la présentation des savoirs, suivie d'exercices, de questions ou de problèmes qui sont considérés comme étant des applications du savoir appris (Rey, 2001). Ainsi, l'élève n'aura pas l'occasion d'apprendre à intégrer. Il serait donc absurde de lui demander d'intégrer des savoirs et savoir-faire qu'il a acquis au cours de six semaines d'apprentissage alors qu'il n'a pas appris à les intégrer (Lâabou, 2011).

Par ailleurs, l'intégration des apprentissages repose essentiellement sur l'intervention pédagogique préconisée par l'enseignant pour faciliter l'intégration chez l'élève. Dans une intervention vue selon une optique de transmission des savoirs, on n'attend pas d'un élève qu'il intègre ses apprentissages ni d'avoir l'initiative et la créativité, mais on attend de lui de restituer, de mémoriser, d'observer et d'appliquer de manière simple les savoirs acquis. C'est la quantité des savoirs que l'élève doit maîtriser et mémoriser qui importe. Par conséquent, des difficultés d'apprentissage sont éventuellement à prévoir lors de l'intégration, car l'élève a un vécu basé sur la mémorisation. Cette façon d'apprendre peut conduire à l'insécurité lorsque l'on fait appel à d'autres formes d'apprentissage, telle que l'utilisation de situations complexes, comme stratégie d'enseignement. En outre, un élève habitué d'acquérir le savoir selon une démarche traditionnelle préfère qu'on lui répète le contenu déjà vu que de faire l'effort cognitif pour mobiliser et combiner ses ressources (Bizier, 1998).



Dans un tel contexte, l'élève peut devenir passif. Ainsi, sa motivation à traiter la situation complexe se voit diminuée. Plusieurs auteurs (D'Amour, 1997; Goulet, 1993; Guy, 1994) ont dressé une liste des difficultés présentes chez les élèves sur le plan de l'intégration des apprentissages. Ils parlent d'apprentissages en mosaïque, d'incapacité à utiliser leurs connaissances au-delà des cours ou dans d'autres cours, d'apprentissages par cœur, par imitation ou par répétition, de difficultés à structurer et à communiquer leur pensée et finalement de désintérêt face aux disciplines scolaires.

### *2.3.3 Apprentissage de l'intégration*

Comme nous l'avons mentionné auparavant, l'apprentissage de l'intégration repose sur la mobilisation des ressources apprises lors de la phase des apprentissages ponctuels. L'apprentissage de l'intégration s'appuie donc sur les savoirs scolaires appris par l'élève lors de l'apprentissage des ressources. Pourtant, en se référant aux travaux portant sur l'APC, d'une manière générale, l'emploi de la notion de ressources ne doit pas être réduit seulement aux savoirs scolaires qui sont des énoncés d'un contenu faisant partie d'un domaine d'apprentissage et qui sont acquis lors des apprentissages ponctuels. Les ressources sont des moyens nécessaires pour l'exercice d'une compétence (Jonnaert, Barrette, Boufrahi et Masciotra, 2004). Elles peuvent être internes et externes. Les ressources internes à une personne sont ses connaissances, ses attitudes et ses ressources physiques (ressources corporelles) (Jonnaert, 2009). Ces ressources sont mobilisées par une personne comme moyen d'amélioration de sa situation actuelle (Masciotra et Medzo, 2009).

Dans notre contexte, les ressources internes à mobiliser lors de l'intégration doivent permettre à l'élève de développer et d'exercer ses compétences. Quant aux ressources externes, elles sont d'ordre humain (un enseignant, les pairs, la famille, etc.) ou matériel (un ordinateur, un marteau, un livre, etc.). Ces ressources doivent assurer la complémentarité avec les autres ressources lors de la résolution des

situations complexes. Selon Jonnaert (2009), une ressource mobilisable ne peut en aucun cas inhiber une autre ressource, car «le caractère complémentaire des ressources et leur optimisation réciproque sont déterminés par le réseau mis en place» (p. 58). On comprend alors qu'une personne ne peut développer et exercer ses compétences sans la mobilisation de ces diverses ressources.

Toutefois, s'appuyer seulement sur un ensemble de ressources (internes et externes) pour améliorer sa situation (développer ses compétences) ne suffit pas. Il faut encore savoir mobiliser ses ressources, car un élève peut avoir des ressources sans parvenir à s'en servir (Perrenoud, 2011). D'ailleurs, l'idée de mobilisation, utilisée par Le Boterf (1994) indique que la compétence ne réside pas dans les ressources à mobiliser, mais «dans la mobilisation même de ces ressources» (p. 17). Une compétence est donc de l'ordre du savoir mobiliser, c'est-à-dire savoir agir dans une situation en faisant appel à un ensemble de ressources cognitives, conatives<sup>10</sup> et affectives.

En ce sens, pour développer un agir compétent, il est nécessaire de construire ses diverses ressources selon un processus de construction, personnel ou social, qui s'inscrit dans une démarche générale de construction progressive par l'individu de ses connaissances, de ses habiletés et de ses attitudes, qui se combinent et interagissent de façon dynamique dans une structure cognitive, une maîtrise de procédures et de méthodes, un ensemble d'attitudes et de dispositions qu'on met en œuvre lors de l'apprentissage (Laliberté, 1995). Selon Masciotra et Medzo (2009, p. 71), «c'est dans et par l'action en situation et tout ce qui intervient dans la mise en action d'une situation qu'une personne construit les ressources cognitives et développe son agir compétent». Le développement des compétences en situation est donc un processus complexe. Ce dernier suppose que les savoirs ne sont pas

---

<sup>10</sup> Les ressources conatives concernent l'attitude, la motivation, l'intérêt, l'image de soi, les valeurs. Elles permettent de se situer.

transmissibles. Bien au contraire, ils se construisent dans, et par, l'action en situation et par la réflexion sur l'action (Jonnaert et *al.*, 2004).

Pour permettre à l'élève de mobiliser ses diverses ressources, il importe de mettre en place, lors de l'apprentissage des ressources et lors de l'apprentissage de l'intégration, des démarches d'enseignement-apprentissage susceptibles d'influer d'une manière significative sur la construction des savoirs et le développement des compétences. Dans cette optique, l'enseignant prévoit des apprentissages à partir de la complexité. Dès lors, la situation problème (complexe) devient la pierre angulaire de cet apprentissage où l'élève se retrouve fréquemment en action et en réflexion. Cette réflexion repose sur les diverses ressources auxquelles l'élève fait appel dans la réalisation de l'action.

En conclusion de cette section, en se référant, comme nous l'avons signalé auparavant, aux travaux portant sur l'APC d'une manière générale, l'intégration des apprentissages doit être comprise selon deux points de vue complémentaires et interdépendants. Du point de vue de l'enseignant qui intervient pédagogicodidactiquement pour favoriser le processus d'intégration chez l'élève et du point de vue de l'élève, l'intégration doit être considérée comme un processus de construction qui met à contribution les dimensions cognitives, affectives et comportementales de l'élève (Côté, 1998). La phase de l'intégration des ressources devrait donc être une occasion où l'élève mobilise ses diverses ressources, de les articuler et de les combiner pour agir sur une situation complexe. Pour ce faire, l'élève doit être exposé aux situations complexes non seulement dans la phase de l'intégration, mais tout au long du processus d'apprentissage, car ceci va lui permettre d'apprendre à mobiliser ses diverses ressources, d'acquérir des stratégies de travail, bref d'intégrer.

### 3. PROBLÈME DE RECHERCHE

À la suite de la présentation et de l'analyse des finalités, des fondements épistémologiques et des modalités pédagogicodidactiques sur lesquels s'appuient les préconisations des responsables de l'application de la PI, nous tenons à rappeler ces ambiguïtés soulevées auparavant sur le plan épistémologique et pédagogicodidactique de la PI. Ces ambiguïtés peuvent avoir des répercussions sur la mise en œuvre de la PI comme cadre méthodologique de l'APC, sur l'actualisation de l'APC dans le système éducatif marocain et sur la qualité des apprentissages en général.

Sur le plan épistémologique, la multiplicité de modèles qui inspirent la PI ne permet pas d'avoir une idée claire sur ses fondements épistémologiques. Cette ambiguïté épistémologique peut avoir des impacts sur les modalités mises de l'avant pour actualiser la PI sur le plan opérationnel. Elle peut ne pas faciliter la caractérisation explicite des modalités pédagogicodidactiques de la PI dans la mesure où ces fondements épistémologiques peuvent être considérés comme des cadres d'orientation fournissant des concepts et des modèles susceptibles d'aider l'enseignant à mieux gérer sa pratique, en lui permettant notamment de prendre conscience des manières dont s'y prennent les élèves pour apprendre.

Sur le plan pédagogicodidactique, la phase de l'apprentissage des ressources occupe une place majeure dans le processus enseignement-apprentissage, car l'apprentissage de l'intégration dépend essentiellement des acquisitions antérieures de l'élève et, surtout, de la manière dont ces acquisitions ont été effectuées. De ce fait, il est important de s'interroger sur les démarches d'enseignement-apprentissage à mettre en place lors des apprentissages des ressources.

Pour Roegiers (2010) et selon le guide du CNIPE (2009), l'apprentissage des ressources peut se faire aussi bien par des démarches de transmission des savoirs (pédagogie par objectifs, par exemple) que par des démarches à caractère

constructiviste, deux visions qui conçoivent différemment les rapports entre apprentissage et enseignement (Legendre, 2004a).

Partons de ces conceptions de la PI, l'apprentissage des ressources peut entre autres être conduit selon une pédagogie par objectifs, dans la mesure où celle-ci peut être considérée comme une pédagogie de transmission des savoirs (Masciotra et Medzo, 2009). Celle-ci a comme porte d'entrée des comportements observables et structurés, mais séparés les uns des autres, qui sont à développer chez les apprenants (De Ketele et Gerard, 2005). Il appartient à l'élève de rechercher, de découvrir ou de se faire dévoiler le savoir préalablement structuré par l'enseignant ou par le programme à partir de procédures préétablies (Spallanzani, Lebrun, Biron, Lenoir, Roy, Larose, Masselter, 2001). L'élève est conduit, par un cheminement prédéterminé, vers un comportement attendu. La priorité sur le plan des apprentissages est mise sur le savoir-faire et sur la capacité de l'élève à appliquer des opérations fixées par des objectifs d'apprentissage préétablis. L'élève est entraîné à l'exécution d'opérations en réponse à des questions données.

Dans ce contexte d'apprentissage, on peut obtenir qu'un élève réponde par un comportement stéréotypé à un signal préétabli, c'est-à-dire un élève capable d'exécuter des opérations (de grammaire, de mathématiques, etc.) lorsqu'on le lui demande (Rey, 2001). Or, est-ce que demander à un élève d'effectuer une soustraction ou d'accorder un verbe va lui permettre de développer une compétence susceptible d'être exercée et développée dans une situation complexe? L'apprentissage des ressources par une pédagogie par objectifs peut donc déboucher sur des actes élémentaires qui n'ont pas de sens pour l'élève (*Ibid.*), car les compétences qui seront acquises dans cette phase, selon Rey (2004), ne sont que des compétences qui «ne méritent qu'à peine le nom de compétence. Elles sont plutôt des procédures automatisées ou des routines que le sujet met en place devant des éléments de situation ou signaux préétablis» (p. 236). Par conséquent, lors de l'apprentissage de l'intégration, les ressources et les procédures apprises lors de

l'apprentissage des ressources peuvent ne pas permettre à l'élève de faire face aux situations complexes auxquelles il est soumis, car il ne s'agit pas d'une somme de ressources que l'élève empilera ou d'un apprentissage de ressources pour «elles-mêmes», mais d'une combinaison de ressources.

L'action de mobiliser sous-tend la création et la réorganisation constante d'embranchements cognitifs permettant, entre autres, de rassembler différentes ressources en vue de faire face à une situation quelconque de manière appropriée. «Il faut qu'il y ait mise en œuvre et transformation pour que l'équipement<sup>11</sup> accède au statut de compétence» (Le Boterf, 1997, p. 51). Ainsi, la mobilisation ne consiste pas en une habitude répétitive, mais bien en un effort cognitif constant de construction face à une variété de situations (Laporte, 2002).

Étant donné le caractère complémentaire et interdépendant qui caractérise la phase d'apprentissage des ressources et la phase de l'intégration selon la PI, nous pouvons donc dire que la possibilité de conduire les apprentissages par des démarches de transmission des savoirs, comme le propose la PI aux enseignants, peut avoir des répercussions sur l'apprentissage des ressources et leur intégration. Les enseignants peuvent croire que leur rôle est de transmettre les savoirs et d'amener les élèves à réaliser des performances mesurables. Bref, que leurs tâches est d'expliquer ce qui doit être retenu et qui sera par la suite vérifié à travers l'exposition de l'élève à des situations complexes.

À la base des éléments soulevés par cette analyse, nous pouvons dire que la PI ne présente pas de position épistémologique claire concernant le rapport que peut entretenir un élève avec les savoirs et une position pédagogicodidactique cohérente concernant la démarche d'enseignement-apprentissage permettant à l'enseignant de conduire les apprentissages en classe et à l'élève de construire son savoir tant lors de l'apprentissage des ressources que lors de l'apprentissage de l'intégration. En effet,

---

<sup>11</sup> Le mot équipement désigne ici les ressources.

cette multiplicité de ses fondements épistémologiques et cette variété de processus d'enseignement-apprentissage qui caractérise ses modalités pédagogicodidactiques peuvent avoir des répercussions sur les démarches d'enseignement-apprentissage à mettre en place par les enseignants pour l'actualiser en classe comme cadre méthodologique de l'opérationnalisation de l'APC.

Bien que, pour actualiser l'APC dans l'école, la mise en œuvre de la PI sur le plan pédagogicodidactique soit fondamentale pour les responsables de l'éducation marocaine, nous notons un manque de références et des recherches disponibles dans la documentation scientifique sur le sujet au Maroc.

Dans ce contexte, nous avons recensé un article publié dans la revue africaine de didactique des sciences et des mathématiques par Abouhanifa (2012) intitulé *Pédagogie de l'intégration et enseignement de mathématiques au collège: arrimages entre apprentissage des ressources et intégration des acquis*. Ce dernier montre que les enseignants marocains du collège utilisent des démarches d'enseignement-apprentissage de transmission des savoirs tant pour l'apprentissage des ressources que pour l'apprentissage de l'intégration. Toutefois, la plupart des documents existants concernent des points de vue publiés dans des revues qui ne sont pas évaluées par les pairs. Nous nous référons ici à la publication de Baichou (2010), intitulée *Didactique des compétences et de l'intégration* dans les publications de la *Revue des sciences de l'éducation* au Maroc, où il a tenté de mettre en lumière les modalités didactiques de la compétence comme notion et plus particulièrement ses mécanismes de fonctionnement. Il a explicité la notion de compétence afin de lever la confusion possible entre cette notion et les notions de transfert, de mobilisation et d'intégration.

Ces notions constituent, selon l'auteur, les mécanismes de fonctionnement de la compétence. Encore selon l'auteur, cette confusion peut perturber la pratique pédagogique et didactique, surtout que le Maroc a commencé à s'engager en

instaaurant son programme d'urgence dans une approche intégratrice. D'autres recherches ont été axées sur la description des grandes réformes du système éducatif au Maroc qui se sont succédé depuis son indépendance, sur les motivations qui ont conduit aux choix opérés et sur l'analyse de la progression et des obstacles rencontrés dans la scolarisation (par exemple, les sciences) (Tawil *et al.*, (2010).

Des recherches notamment celles de Chafiqi et Alagui (2011) et de Lage et Bélair (2009), dont les résultats ont été présentés à la section de présentation du contexte général de notre recherche, se sont intéressées aux représentations des enseignants vis-à-vis de leur métier, de l'apprentissage et de l'enseignement, après des années d'implantation de l'APC dans l'enseignement marocain. Quant au mémoire de maîtrise de Chekli (2010), il a porté sur l'adéquation de la professionnalisation des enseignants compte tenu des objectifs assignés à l'enseignement par compétences (en prenant le français comme modèle).

Le résultat de cette étude a montré l'échec de l'enseignement-apprentissage de la langue française au Maroc. L'auteur constate que la qualité de l'enseignement du français est déficiente. D'après cette recherche, les orientations pédagogiques, les choix des curriculums et des manuels scolaires, la motivation et le degré d'implication de l'apprenant, la formation des enseignants, l'évaluation et les examens certificatifs, etc. sont les causes principales de cet échec. Nous avons ensuite interrogé les bases de données *Francis* et *Eric* tout en utilisant les expressions en français et en anglais, «Maroc ET Intégration ET Apprentissage»; «Maroc ET Pédagogie ET Intégration»<sup>12</sup>. Nous avons ensuite interrogé le moteur de recherche Google Scholar en utilisant les mêmes mots-clés en français et en anglais «La pédagogie de l'intégration au Maroc»; «L'intégration des apprentissages au Maroc»<sup>13</sup>, mais nous n'avons repéré ni article ni thèse ou mémoires de maîtrise dont le titre comporte les mots précités concernant le contexte marocain.

---

<sup>12</sup> Learning AND Integration AND Morocco, Integration AND Pedagogy AND Morocco.

<sup>13</sup> Pedagogy AND Integration AND Morocco, Learning AND Integration AND Morocco.



Puisque la PI est une pédagogie mise en place par plusieurs pays en Afrique francophone, nous avons interrogé une nouvelle fois la banque de données *Francis* et *Eric* tout en utilisant les mots-clés «Intégration ET Apprentissage ET Afrique»<sup>14</sup>; «Pédagogie ET Intégration ET Afrique ET Francophone»<sup>15</sup>, mais nous n'avons pas trouvé d'articles traitant du sujet. Étant donné que la PI est utilisée aussi sous le nom d'approche par les compétences de base par plusieurs pays de l'Afrique francophone, nous avons interrogé la banque de données *Francis* et *Eric* en utilisant les mots-clés «Approche ET Compétences ET Base»<sup>16</sup>, mais nous n'avons pas trouvé d'articles qui concernaient le contexte africain francophone. Néanmoins, lorsque nous avons interrogé Google Scholar en utilisant l'expression «pédagogie de l'intégration», nous avons trouvé des articles de Roegiers issus des publications du BIEF ou des publications de l'UNESCO.

Nous citons l'article de Roegiers intitulé *Vers une pédagogie de l'intégration: réflexion sur l'évaluation* publié dans les publications du ministère de l'Éducation algérien (2005). Celui-ci décrit la PI sur le plan des finalités, des modalités pédagogicodidactiques et de ses apports sur le plan de l'évaluation des apprentissages. Lorsque nous avons utilisé l'expression «approche par les compétences de base», nous avons trouvé une thèse de doctorat et des articles publiés, en collaboration avec Roegiers, sur le site Internet du BIEF. Ces articles adhèrent généralement à la perspective de la PI, notamment sur le plan pédagogicodidactique.

Nous citons donc la thèse de doctorat présentée par Ruzibiza (2006) intitulée *Évaluation critériée et approche par les compétences de base scripturales en français langue étrangère* encadrée par De Ketele. Elle a pour objectif d'évaluer le niveau de compétences de base scripturales des étudiantes anglophones en situation

---

<sup>14</sup> Learning AND Integration AND Africa.

<sup>15</sup> Pedagogy AND Integration AND Africa.

<sup>16</sup> Approach AND Basic AND Skills.

d'apprentissage du français langue étrangère de l'École pratique des Langues modernes de l'Université nationale du Rwanda.

Nous citons également l'article d'Aden et Roegiers (2003) publié sur le site Internet du BIEF intitulé *À quels élèves profite l'approche par les compétences de base?* Cet article présente une étude menée en mai 2003 relative à l'impact sur les résultats d'élèves d'une réforme des curriculums à Djibouti, en termes de compétences de base. Les performances de deux groupes d'élèves, un groupe expérimental de 161 élèves et un groupe-témoin de 174 élèves issus de classes de fin de 2<sup>e</sup> année du primaire de niveaux comparables, ont été testés en français oral, en français écrit et en mathématiques. Les résultats ont montré, sur le plan de l'efficacité de l'approche par les compétences de base, un gain qui se situe autour de 3 points sur 20 en faveur des élèves des classes expérimentales, ceci pour chacune des trois épreuves. Sur le plan de l'équité, les résultats ont montré que, pour quatre catégories d'élèves, les forts, les moyens, les faibles et les très faibles, l'approche par les compétences de base profite à tous les élèves, mais surtout à la catégorie des élèves faibles, ensuite, à celle des élèves très faibles, puis à celle des élèves moyens et enfin, à celle des élèves forts.

Nous évoquons également l'article de Roegiers (2008) publié par le Bureau international d'éducation de l'UNESCO dans lequel est décrite l'approche par les compétences de base, notamment son efficacité sur le plan des finalités, des fondements épistémologiques et sur le plan pédagogicodidactique.

Nous avons également interrogé le moteur de recherche Google Scholar en utilisant le mot-clé «pédagogie de l'intégration» en arabe afin de trouver des articles produits en langue arabe sur le sujet. Nous avons constaté que la majorité des articles concerne le contexte marocain. Plusieurs de ces articles sont inspirés ou traduits des productions du BIEF et concernent notamment les caractéristiques pédagogicodidactiques de la PI. Toutefois, nous avons relevé la présence d'un article

critique de Derrij (2011) sous le titre *La pédagogie de l'intégration dans le cadre de l'élaboration du programme: une lecture critique*. Celui-ci s'interroge sur les raisons de l'adoption de cette pédagogie dans le système éducatif marocain malgré son échec dans son pays d'origine, la Belgique. Il a également soulevé des interrogations quant à la possibilité de cette pédagogie d'améliorer la qualité des apprentissages. Sur ce plan, il précise que, dans cette pédagogie, les aspects quantitatifs d'apprentissage prédominent sur les aspects qualitatifs. Il a également soulevé l'incohérence remarquée entre les contenus enseignés lors de l'apprentissage des ressources et les contenus des situations complexes présentés lors de l'apprentissage de l'intégration. L'auteur précise aussi que les enseignants, les inspecteurs et les syndicats ont exprimé une certaine résistance à l'égard de la mise en place de cette pédagogie.

Pour élargir notre recherche pour ce qui concerne le Maghreb, plus particulièrement l'Algérie et la Tunisie, nous avons interrogé une nouvelle fois le moteur de recherche Google Scholar en utilisant le mot-clé «approche par les compétences de base» en arabe. Les résultats ont montré la présence d'un ouvrage produit par le ministère de l'Éducation algérien intitulé *La refonte de la pédagogie en Algérie: défis et enjeux d'une société en mutation* publié en 2005. Celui-ci a pour objectif d'accompagner la refonte du système éducatif algérien dans l'ensemble de ses implications théoriques et méthodologiques selon la PI. Pour cette raison, cet ouvrage a été construit dans une perspective d'appui au processus d'une réforme globale privilégiant l'acquisition de la compétence pédagogique: appui sur le plan de la planification et de la formation des formateurs, appui sur le plan de la pédagogie et des modalités d'introduction des nouvelles technologies de l'information et de la communication, refonte des manuels scolaires.

Ce manque de regard critique à l'égard de la PI, notamment pour ce qui concerne ses fondements épistémologiques et pédagogicodidactiques dans le contexte marocain, du Maghreb et de l'Afrique francophone, constitue notre premier intérêt justifiant notre recherche. Le deuxième intérêt qui justifie cette recherche est l'idée d'une meilleure connaissance des conceptions d'enseignants au regard des démarches d'enseignement-apprentissage à mettre en place pour opérationnaliser une pédagogie nouvelle dans le système éducatif marocain tel que la PI au primaire.

Il s'agit donc de comprendre les connaissances individuelles d'enseignants construites en contact avec l'environnement (Charlier, 1998). Il s'agit aussi d'appréhender ce «processus personnel qui modifie la structure conceptuelle du sujet pour raisonner face à certaines situations» (Legendre, 2005, p. 236). Par ailleurs, nous sommes conscients de l'importance que peut apporter la recherche sur les conceptions, car plusieurs études (Giordan et De Vecchi, 1987; Saussez, 1998) soulèvent l'importance et l'intérêt de connaître les conceptions d'enseignants soit pour les modifier, soit pour les renforcer en agissant sur elles tant qu'elles ne sont pas ancrées dans des registres difficilement ébranlables qui sont de l'ordre des croyances (Noiseux, 1997), car elles peuvent résister au changement. Faire de la recherche sur les conceptions d'enseignants permet également d'exploiter les résultats de ces recherches lors de la formation initiale ou continue en montrant ce sur quoi l'enseignant doit insister pour modifier ou consolider ce qui est déjà en place.

Nous présentons ci-après la structure de la problématique schématisée.

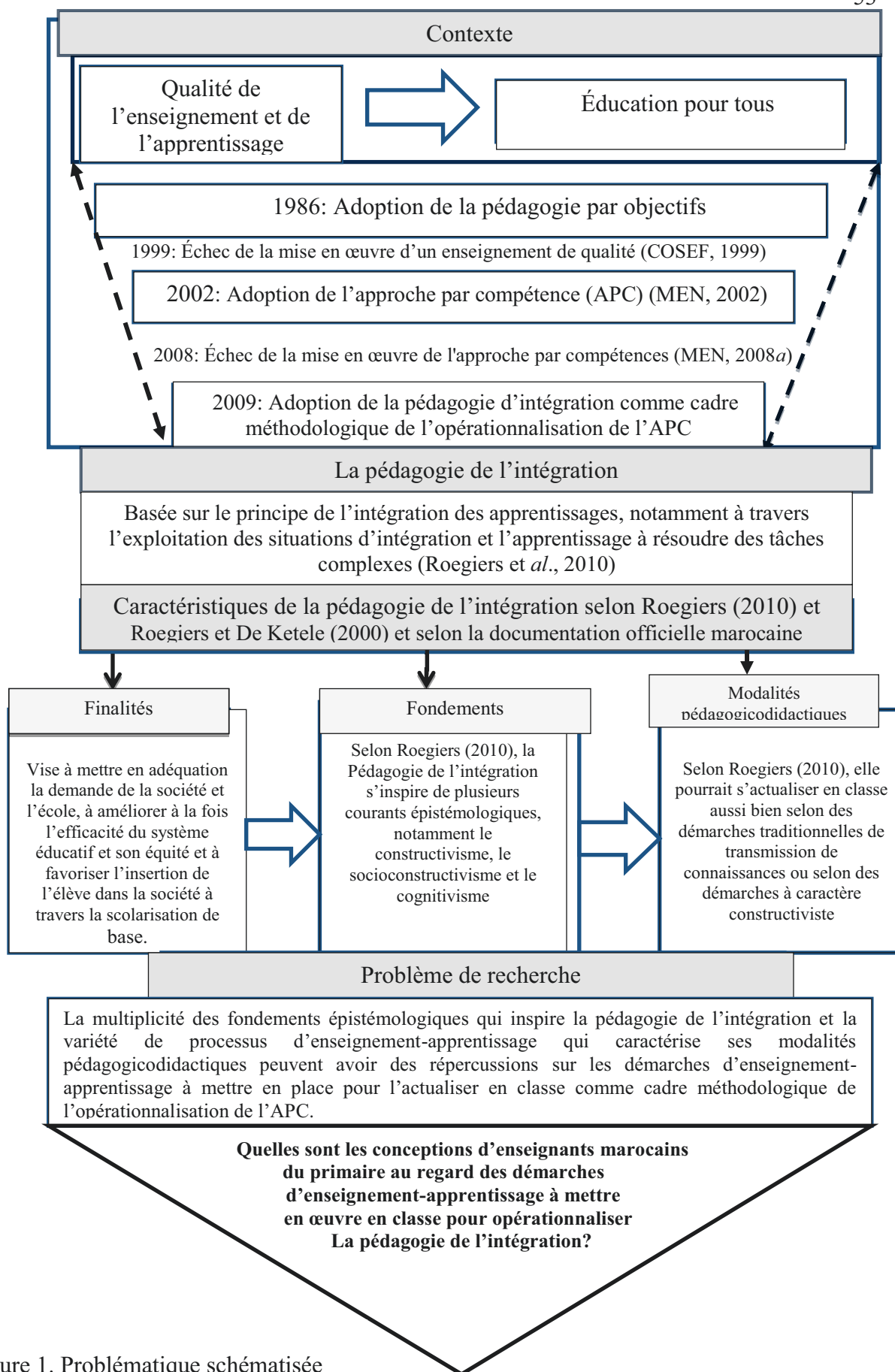


Figure 1. Problématique schématisée

La figure 1 peut être subdivisée en deux parties complémentaires. Une première partie qui concerne le chantier des réformes du système éducatif marocain entamé depuis l'adoption de la pédagogie par objectifs en 1986 jusqu'à l'émergence de la PI dans le système éducatif. Une deuxième partie qui concerne la présentation et l'analyse des caractéristiques de la PI comme résultante de ces réformes. De cette analyse découlent le problème de recherche et la question de recherche.

Dans la première partie, au Maroc, depuis les réformes éducatives de 1986 à 2009, le défi était d'améliorer l'éducation, non seulement sur le plan quantitatif, mais aussi sur le plan qualitatif. Pour atteindre une éducation pour tous, le MEN (2008a) considère l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage comme une condition indispensable. La rétention des élèves et leur réussite scolaire passent nécessairement par la qualité des apprentissages (*Ibid.*). Pour cette raison, les responsables de l'éducation ont procédé à des réformes éducatives notamment sur le plan des méthodes et des supports pédagogiques. Toutefois, depuis 1986, l'année de l'adoption de la pédagogie par objectifs jusqu'à l'adoption de l'APC en 1999, l'objectif de l'amélioration de la qualité des apprentissages n'était pas atteint. Pour réagir à ces échecs, le MEN (2008b) a conduit des ajustements du système éducatif. Parmi les initiatives enregistrées de ces ajustements, citons l'adoption de la PI comme cadre méthodologique de l'opérationnalisation de l'APC.

La deuxième partie de la figure concerne la présentation et l'analyse des finalités, des fondements épistémologiques et des modalités pédagogicodidactiques de la PI. De cette analyse découle le problème de recherche.

#### 4. QUESTION DE RECHERCHE

En nous appuyant sur les éléments de la problématique, notre question de recherche s'exprime de la façon suivante: Quelles sont les conceptions d'enseignants du primaire au Maroc au regard des démarches d'enseignement-apprentissage à mettre en œuvre en classe pour opérationnaliser la PI?

## **DEUXIÈME CHAPITRE**

### **CADRE DE RÉFÉRENCE**

Cette deuxième partie présente le cadre de référence dans lequel s'inscrit notre recherche. Cette dernière a pour objectif de décrire et d'analyser les conceptions d'enseignants du primaire au Maroc au regard des démarches d'enseignement-apprentissage à mettre en place pour opérationnaliser la PI. Ainsi, il convient de caractériser les principales notions-clés de notre recherche. Pour ce faire, nous mettons en lumière la notion de conception. Ensuite, nous présentons la notion d'intégration des apprentissages. Cette dernière est examinée du point de vue de l'enseignant et du point de vue de l'élève, car celle-ci concerne non seulement les dimensions interactives qui relient d'abord les élèves aux objets d'apprentissage, mais également l'enseignant en tant que médiateur de ce rapport «élève-objet». De ce point de vue, l'intégration requiert la mise en œuvre de la part de l'enseignant de conditions appropriées favorisant l'intégration des apprentissages. Ainsi, l'intégration des apprentissages est étudiée en tant que processus qui résulte non seulement de la responsabilité de l'élève, mais aussi de la responsabilité de l'enseignant, qui doit mettre en place des démarches d'enseignement-apprentissage adéquates pour favoriser l'intégration des apprentissages. Enfin, nous décrivons les démarches d'enseignement-apprentissage pouvant structurer les enseignements et les apprentissages selon la PI dans le contexte scolaire marocain du primaire. Ces démarches d'enseignement-apprentissage sont associées aux dispositifs didactiques identifiés par Rey (2001).

#### **1. NOTION DE CONCEPTION**

Le terme «conception» doit être entendu comme une manière particulière de comprendre une question ou une idée que l'on se fait sur quelque chose (Grand Larousse universel, 1988). Selon Clément (1994), elle constitue un tout qui combine connaissances scientifiques, croyances idéologiques, fonctionnalités sociales,



dimensions rationnelles, esthétiques, émotionnelles, etc. qui sont importantes dans le processus d'interaction de l'individu avec son environnement.

En ce sens, Charlier (1998) définit une conception comme une connaissance individuelle qui a une dimension cognitive construite par l'individu en contact avec son environnement. Les conceptions sont confrontées en permanence par nos pratiques humaines. Ainsi, elles forment le produit de notre histoire individuelle et elles sont forcément influencées par notre culture et notre environnement physique et social. Elles ont donc une dimension individuelle, car elles constituent le produit de sujets (Lefebvre, Deaudelin, et Loiselle, 2008) et une dimension sociale parce que le sujet les construit à partir de ce que le groupe social de son appartenance lui a transmis (Saussez, 1998). Ce qui sous-entend qu'une conception ne peut être ni vraie ni fausse. Elle peut changer et se modifier au fil des expériences en intégrant de nouvelles informations (*Ibid.*). Giordan et De Vecchi (1987) définissent la conception comme le processus par lequel l'individu construit graduellement ses connaissances. Elle est donc liée au domaine cognitif de l'individu. Dans cet ordre d'idées, Jonnaert et Van Borgh (1999) présentent les conceptions comme la partie visible des connaissances qui se manifeste dans leur interprétation des événements. Les conceptions ne sont donc pas des connaissances, mais elles y sont rattachées. Nous avons choisi la notion de conception dans cette étude, car la mise en œuvre de la PI en est à ses débuts dans le contexte scolaire marocain. Les enseignants construisent encore la connaissance qu'ils en ont. De ce fait, son actualisation dans les pratiques enseignantes est tributaire de la conception que chaque enseignant s'est construite à partir de son environnement (formateurs, pairs, documents, etc.). Cet environnement aura une influence, notamment sur le contenu, sur l'organisation de la classe et sur l'enseignement et l'apprentissage.

## 2. NOTION D'INTÉGRATION DES APPRENTISSAGES

Pour cerner l'intégration sur laquelle repose la PI pour le développement des compétences, nous développons dans cette section la notion d'intégration. Cette dernière, dans son sens générique, est utilisée dans plusieurs domaines: celui de la sociologie, de la santé, de la psychologie et de l'éducation. Dans le domaine de l'éducation, elle désigne une façon de réunir des parties en un tout cohérent ou d'introduire dans ce tout quelques éléments nouveaux qui se comportent en harmonie avec ce tout (Foulquié, 1991). Dans le même sens, pour Legendre (2005) c'est l'«action de faire interagir divers éléments en vue d'en constituer un tout harmonieux et de niveau supérieur» (p. 784). Les conditions favorisant l'intégration peuvent être articulées autour de l'intégration des curriculums, des matières, des enseignements et des apprentissages.

Dans notre recherche, nous nous intéressons particulièrement à l'intégration des apprentissages. Cette dernière est une expression qui se retrouve dans la littérature québécoise, tandis qu'en Europe, on retrouve l'expression «intégration des acquis» (*Ibid.*). Par ailleurs, en nous inspirant de Legendre (*Ibid.*), nous ne faisons pas, dans cette recherche, de distinction entre l'intégration des apprentissages et l'intégration des savoirs. Selon lui, la littérature anglaise semble ne faire aucune distinction entre les termes, utilisant indistinctement: *integrated learning*, *integration of learning* et *learning integration*. De plus, l'emploi de la notion d'intégration des apprentissages dans cette recherche a pour but de mettre l'accent sur l'action menée par l'enseignant afin de favoriser l'intégration des apprentissages chez l'élève et sur l'action menée par l'élève dans l'acte d'apprendre plutôt que sur les savoirs à enseigner. En d'autres mots, nous insistons sur l'intégration des apprentissages en tant que processus qui conduit l'élève à intégrer avec l'intervention d'un enseignant.

Pour le Conseil supérieur de l'éducation du Québec (1991), l'intégration des apprentissages désigne «[...] le processus par lequel un élève greffe un nouveau savoir

à ses savoirs antérieurs, restructure en conséquence son univers intérieur et applique à de nouvelles situations concrètes les savoirs acquis» (p. 57). Nous comprenons, d'après cette citation, que l'intégration des apprentissages est un processus non linéaire, mais toujours en mouvement. L'élève apprend à intégrer à partir de la répétition et par des retours réflexifs qui impliquent l'action de l'élève. La notion de mouvement dans ce processus est donc essentielle dans l'intégration et la restructuration de l'univers intérieur de l'élève, non seulement sur le plan cognitif, mais également sur le plan affectif. De ce fait, il est important de souligner que la notion de l'intégration des apprentissages ne peut pas être associée seulement aux savoirs et aux savoir-faire, mais également aux savoir-être.

Dans cette optique, l'intégration des apprentissages peut être vue à la fois du point de vue de l'élève, qui renvoie à l'intégration des processus d'apprentissage, et du point de vue de l'enseignant, qui intervient directement ou indirectement auprès de l'élève. Elle renvoie au terme anglais *integrating* qui consiste à l'intégration des processus d'apprentissage grâce aux démarches d'apprentissage appropriées mises en œuvre par l'enseignant et qui interviennent en tant que processus cognitifs médiateurs (Delory, 1994). L'intégration concerne avant tout les dimensions interactives qui relient l'élève aux objets d'apprentissage, notamment les processus et les produits des apprentissages. Elle concerne également l'enseignant en tant que médiateur de ce rapport entre élèves/objets d'apprentissage. Celui-ci est appelé à mettre en place des conditions intégratrices de manière à favoriser et à soutenir l'intégration des processus d'apprentissage et l'intégration des apprentissages par l'élève (Lenoir et Sauvé, 1998).

L'intégration des apprentissages dépend certes de l'élève comme acteur principal de ses apprentissages, mais aussi du processus d'enseignement-apprentissage mis en place par l'enseignant pour faciliter cette intégration. Il s'agit de mettre en branle des démarches d'enseignement-apprentissage favorisant l'intégration des apprentissages.

### 3. TYPOLOGIE DES DISPOSITIFS DIDACTIQUES

Pour saisir les conceptions d'enseignants au regard des démarches d'enseignement-apprentissage à mettre en place pour favoriser l'intégration des apprentissages selon la PI, nous nous appuyons sur les trois dispositifs didactiques identifiés par Rey (2001). Le choix de ces dispositifs découle, d'une part, du fait que les apprentissages des ressources selon la PI peuvent se faire, selon Roegiers et De Ketele (2000), Roegiers (2010) et, selon le CNIPE (2009), par plusieurs démarches d'enseignement-apprentissage, d'autre part, l'intervention éducative de l'enseignant en tant que médiation pédagogicodidactique vise à favoriser la médiation cognitive.

Cette intervention n'est possible qu'à l'aide d'un dispositif didactique. Ces dispositifs permettent à l'enseignant d'aménager les objets d'enseignement pour qu'ils deviennent des objets d'apprentissage pour l'élève (Araújo-Oliveira, 2010). Ces dispositifs présentent des avenues par lesquelles les enseignants du primaire marocain peuvent structurer leurs interventions éducatives lors de l'actualisation de la PI. Selon Rey (2001), un dispositif didactique est:

Un ordonnancement qui implique d'une manière univoque une méthode d'enseignement, laquelle renverrait à son tour à une conception de la manière dont les élèves apprennent. C'est justement cet ordonnancement saisi du point de vue de ses conséquences sur l'enseignement-apprentissage que nous nommons «dispositif didactique». (p. 25)

Le terme «démarche enseignement-apprentissage» est retenu dans cette recherche pour désigner le cheminement structuré par l'enseignant (son itinéraire, la succession des actions) pour permettre à l'élève de s'engager dans un processus d'apprentissage afin d'établir un rapport au savoir approprié et de poursuivre ainsi l'atteinte des objectifs. La démarche structurée par l'enseignant pour permettre à l'élève de s'engager dans un processus d'apprentissage sera considérée selon la typologie des dispositifs didactiques suivants:

1. Explication-application;
2. Observation-compréhension-application;
3. Problème-compréhension-application.

### **3.1 Démarches d'enseignement-apprentissage centrées sur un dispositif didactique de type «explication-application»**

Les démarches d'enseignement-apprentissage centrées sur un dispositif didactique de type «explication-application» sont des démarches axées sur la transmission-réception des savoirs. Il s'agit de former l'élève dans le sens désiré par une action extérieure à partir d'un savoir préétabli, «soit par exposition et imposition, soit par imitation de modèles passés et imprégnation, selon diverses modalités d'intervention» (Larose et Lenoir, 1998, p. 198).

Dans ce dispositif, on ne s'intéresse ni au processus d'apprentissage ni à la démarche mise en place pour conduire les élèves à acquérir le savoir, car on ne s'intéresse qu'au savoir lui-même (Lebrun et Hasni, 2008). On estime que, soit la réception du savoir est suffisante pour son intériorisation, soit l'apprentissage relève du monde privé et qu'il appartient à chaque élève d'étudier par lui-même (Rey, 2001). L'apprentissage des ressources tel que préconisé par la PI peut s'inscrire dans ce dispositif didactique. En effet, rappelons que, selon Roegiers (2010), les situations d'apprentissage sont «destinées à mettre en place une ou plusieurs

nouvelles ressources, de façon traditionnelle (par exemple, un exposé suivi d'une série d'exercices)» (p. 27).

D'un point de vue épistémologique, ce dispositif se situe dans l'optique de la pédagogie de révélation (Lenoir, 1993) dans laquelle, le savoir est transmis comme vérité absolue prédéterminée. Ce dispositif conçoit le savoir comme une donnée préexistante au sujet humain et indépendante de son existence et l'individu comme étant totalement déterminé par le monde de l'objet, soit le monde physique ou social (Araújo-Oliveira, 2010). Il s'agit de (trans)former l'élève dans le sens désiré par une action externe (Lebrun, 2002). Ce dispositif est axé sur l'acquisition d'un savoir d'autorité et définitif ainsi que sur la transmission de valeurs et d'attitudes.

Sur le plan pédagogicodidactique, l'apprentissage repose sur une conception passive de l'apprentissage. Il est conçu selon un schéma de communication «émetteur/récepteur» (Astolfi, 2004). L'enseignant présente le savoir et l'élève le reçoit. Ce dispositif didactique consiste à présenter, sous forme de discours, un élément de savoir: ce peut être une distinction conceptuelle (par exemple, la distinction entre substantif et verbe), ce peut être une définition (définition de l'article en grammaire, définition du losange en géométrie, etc.) ou encore l'énoncé d'une règle (règle de calcul, règle d'accord orthographique ...), etc. (Rey, 2001). L'énoncé peut être élémentaire ou complexe. Il peut engendrer une explication ou une justification ou se réduire à l'injonction d'effectuer un type de procédures dans un type de situation (*Ibid.*). Mais, quelles que soient les modalités de présentation des savoirs, ce dispositif se limite à la présentation.

L'élève peut certes réaliser des activités (écouter, repérer ou mémoriser), mais il n'en reste pas moins qu'en aucun cas l'apprenant ne se trouve à l'origine de ce qu'il apprend (Masciotra et Medzo, 2009). L'apprentissage des ressources peut se réduire à la mémorisation. Les valeurs de ses apprentissages se mesurent dans certains cas à la qualité de ce que les élèves peuvent réciter. Ainsi, tout ce qui a été

transmis par l'enseignant à l'élève doit être connu par lui et pouvoir être présenté à tout moment. En général, la présentation des savoirs par l'enseignant est suivie d'exercices, de questions ou de problèmes qui sont considérés comme étant des applications du savoir acquis (Rey, 2001).

Ces applications jouent, d'une part, le rôle d'entraînement pour une maîtrise définitive de ce savoir et, d'autre part, elles servent de contrôle de l'apprentissage. Ainsi, les démarches d'enseignement-apprentissage centrées sur ce dispositif didactique peuvent permettre à l'élève de développer des compétences de premier degré (Rey, 2004) qui ne méritent qu'à peine le nom de compétence, mais qui sont plutôt des procédures automatisées ou des routines que le sujet met en branle devant des éléments de situation. De ce fait, un apprentissage basé sur la mémorisation et la restitution des savoirs appris peut ne pas permettre à l'élève d'intégrer ses apprentissages lors de l'apprentissage et l'évaluation de l'intégration des ressources selon la PI, car l'intégration, comme nous l'avons expliqué auparavant, est un processus où l'élève met en contribution non seulement son savoir, mais aussi son savoir-faire et son savoir-être. Il ne s'agit donc pas d'une somme d'éléments, mais d'une organisation qui implique une action d'agencement, de structure et d'interaction entre ces éléments.

Cette présentation ne signifie pas que ce dispositif n'a pas d'apport sur le plan des apprentissages des ressources, mais cela veut dire qu'il faut connaître les limites dans lesquelles il peut être efficace. Selon Astolfi (2004), ce dispositif peut être efficace dans les situations suivantes: quand on a affaire à un public

1. qui est motivé et averti;
2. qui effectue positivement la démarche de venir s'informer;

3. qui possède des structures intellectuelles comparables à celles de l'enseignant [...], de telle sorte que le message puisse passer par simple émission/réception;
4. qui dispose déjà d'éléments de connaissance dans le domaine d'apprentissage considéré et qui profite de l'exposé systématique pour organiser et restructurer des informations préalables existantes, mais lacunaires et mal hiérarchisées. (p. 124)

Cependant, les limites sont considérables sur le plan de la construction du savoir. En premier lieu, ce dispositif ignore le caractère de la construction des savoirs et les représentations initiales des élèves. Or, l'apprentissage n'est pas le résultat d'une réception passive d'objets extérieurs, mais constitue le fruit de l'activité du sujet. Comme l'avait signalé Jonnaert (2009), cette activité ne porte pas sur n'importe quel objet. Elle manipule essentiellement les idées, les connaissances et les conceptions que le sujet possède déjà à propos de l'objet à apprendre (*Ibid.*). La confrontation de l'apprenant à cet objet le met dans un conflit cognitif, c'est ce que Roegiers (2010) désigne par la déstabilisation de l'apprenant et la remise en question de ses représentations.

En deuxième lieu, ce dispositif ne prend pas en considération le processus de problématisation. Il concerne des situations auxquelles le sujet est confronté et à l'intérieur desquelles ses connaissances se heurtent à de nouveaux savoirs. «Il s'agit donc d'une mise en interaction des connaissances anciennes du sujet [...] avec le "nouveau" à apprendre, rencontré dans des situations contextualisées» (Laplace, 2006, p. 73). Ensuite, ce sujet passe par une autre phase de déstabilisation et d'insécurité pour ensuite faire la rupture avec ses connaissances antérieures.



### **3.2 Démarches d'enseignement-apprentissage centrées sur un dispositif didactique de type «observation-compréhension-application»**

Les démarches d'enseignement-apprentissage axées sur un dispositif didactique de type «observation-compréhension-application» supposent, du point de vue épistémologique, que l'observation serait à la base des apprentissages et que la construction des connaissances ne serait que le résultat de l'enregistrement par l'élève des données tangibles et immédiates déjà présentes et organisées dans le monde extérieur (Araújo-Oliveira, 2010).

Ce dispositif didactique se situe dans la pédagogie de la découverte et du dévoilement (Lenoir, 1993). Elle est centrée sur la découverte personnelle et spontanée de la réalité par l'élève. Cette conception de l'accession de savoirs rejoint, comme le souligne Araújo-Oliveira (2010), la vision empirico-inductiviste selon laquelle la raison et les vérités sont acquises par le biais de l'expérience immédiate.

Les apprentissages sont menés selon ce dispositif didactique en trois phases. Une première phase consiste à mettre l'élève en contact direct avec le phénomène étudié. On demande à l'élève d'observer un objet ou un texte (en grammaire, par exemple, on demande aux élèves d'observer des phrases sur le tableau), des figures géométriques, des nombres en mathématiques, des animaux, des plantes en science, etc. Dans la phase suivante, l'élève est invité à abstraire à partir de ce qu'il a observé: il peut s'agir de repérer une loi d'un phénomène, d'établir une règle, de définir une notion, de préciser la compréhension d'un concept, etc. La troisième phase s'articule autour d'exercices d'application comme le dispositif précédent.

À la différence du dispositif précédent, souligne Rey (2001), le moment de l'apprentissage est pris en compte dans la mesure où, lorsqu'on demande à l'élève d'observer, on le met en activité. Ensuite, on le met en contact avec des objets (physiques ou conceptuels) dont il découvre par lui-même la loi de fonctionnement

(*Ibid.*). Sur le plan pédagogicodidactique, ce dispositif présuppose certaines interactivités. Toutefois,

la sollicitation et l'implication de l'élève demeurent partielles puisque la conception de l'apprentissage s'inscrit toujours dans une logique de transmission qui oblitère la nécessité d'une structuration du savoir ou encore qui considère ces processus comme une activité qui requiert tout au plus une motivation de départ. (Lebrun, 2002, p. 84)

La sollicitation des perceptions initiales des élèves est certes nécessaire, mais peu propice à une incorporation de contenus nouveaux à la structure interne de l'élève. Elle peut ne pas lui permettre également de mettre à l'épreuve son organisation mentale, ainsi que la sélection et la combinaison de ses apprentissages lors de l'intégration. Sur le plan de développement des compétences, ce dispositif peut permettre le développement de compétences élémentaires appelées compétences de deuxième degré (Rey, 2004). Celles-ci exigent de l'élève l'interprétation d'une situation nouvelle de façon à choisir la procédure qui convient. Rey (2001) souligne que le caractère actif des apprentissages de ce dispositif didactique est questionnable. Lorsqu'on demande à un élève d'observer un objet, un texte, une figure, une carte ou une situation, on le met en éveil intellectuel en orientant son attention et en lui demandant de rechercher quelque chose. Pourtant,

il n'est pas certain qu'ainsi [les élèves] puissent véritablement construire leur savoir. Car un objet ou une situation comporte plusieurs caractéristiques. Demander à un élève d'observer risque de le faire déboucher sur une impasse s'il ne sait pas d'avance quels sont les traits de la situation qui sont pertinents et qui doivent être relevés pour aboutir à ce qu'on cherche. (*Ibid.*, p. 33)

Alors que le dispositif didactique précédent (explication-application) s'inscrit dans une perspective traditionnelle de la pédagogie de révélation, le deuxième (observation-compréhension-application) peut être mis en relation avec une conception néobéhavioristes du processus d'enseignement-apprentissage. Il est situé

dans l'optique de la pédagogie de la découverte renvoyant à des fondements épistémologiques de type réaliste et à une conception de l'apprentissage selon laquelle l'élève est considéré comme porteur d'une démarche inductive suffisante pour conduire à la découverte du savoir caché quelque part dans son milieu immédiat (Araújo-Oliveira, 2010).

De là est issue une bonne part de la pédagogie par objectifs (Astolfi, 2004). Ainsi, l'apprentissage des ressources selon la PI peut se faire selon ce dispositif didactique tel que préconisé dans la documentation officielle du MEN. Selon le guide du CNIPE (2009), «les enseignants qui pratiquent déjà la pédagogie par objectifs seront invités à continuer à la pratiquer, pendant la plus grande partie des apprentissages» (p. 12).

### **3.3 Démarches d'enseignement-apprentissage centrées sur un dispositif didactique de type «problème-compréhension-application»**

Les démarches d'enseignement-apprentissage axées sur un dispositif de type «problème-compréhension-application» sont des démarches qui s'appuient sur une conception constructiviste de l'apprentissage (Rey, 2001). Selon Lenoir (1991), le constructivisme est un réel dépassement dialectique qui implique une transformation en profondeur du rapport qui se fait entre l'école, les objets d'apprentissage et l'enseignant. Il s'agit plutôt de laisser l'élève se (trans) former lui-même en lui assurant un soutien au besoin (Lebrun, 2002). Ce soutien consiste en l'orientation et en la régulation des apprentissages par l'enseignant quand les circonstances l'exigent. Sur le plan épistémologique, cette conception insiste sur le rôle du sujet dans l'élaboration de la connaissance (Legendre, 2004*b*). L'accent est mis sur le rôle central de l'apprenant dans le processus d'appropriation des savoirs et sur la prise en compte de la logique des apprentissages qui n'est pas réductible à la logique des savoirs.

L'enseignement est considéré comme un processus par lequel l'enseignant met à la disposition des élèves des environnements d'apprentissage qui les conduisent à construire leurs connaissances. Si ces démarches impliquent que l'élève joue un rôle actif dans la construction des connaissances, l'enseignant se voit reconnaître une place majeure dans le contexte éducatif scolaire. Il n'est plus le transmetteur et le détenteur du savoir, mais le médiateur qui doit favoriser et maintenir les conditions nécessaires à un processus d'apprentissage approprié. L'élève est appelé à interroger et à transformer le réel en le conceptualisant, en construisant la réalité à partir d'un processus d'apprentissage (Larose et Lenoir, 1998). L'apprentissage est saisi, non seulement comme une mise en activité intellectuelle, mais comme une réorganisation cognitive (Rey, 2001), ce qui est donc favorable à l'intégration des apprentissages.

L'apprentissage selon la PI peut s'inscrire dans cette perspective constructiviste. Selon Roegiers et De Ketele (2000), l'objectif de l'apprentissage selon la PI est de développer des compétences chez l'élève, il s'agit donc également d'éviter, à travers le développement des compétences, de tomber dans une approche qui soit exclusivement une approche utilitariste, c'est-à-dire une approche dans laquelle l'élève apprend à résoudre de façon purement mécanique des situations données (*Ibid.*). Roegiers et De Ketele (*Ibid.*) estiment que la situation à résoudre par les élèves présente plusieurs visages:

1. Elle amène l'élève à mobiliser les savoirs en l'interpellant dans ce qu'il vit et en touchant ses centres d'intérêt du moment;
2. Elle lui pose un défi, ou plutôt, elle est présentée de façon telle que l'élève perçoit un défi à sa portée;
3. Elle lui est directement utile, par exemple, en le faisant avancer dans un travail complexe;

4. Elle lui permet de contextualiser les savoirs, de mettre en évidence l'utilité de différents savoirs;
5. Elle lui permet d'explorer les frontières des champs d'application de ces savoirs;
6. Elle permet à l'élève de mettre en évidence l'apport de différentes disciplines dans la résolution de problèmes complexes;
7. Elle permet à l'élève de mesurer l'écart entre ce qu'il sait pour résoudre une situation complexe et ce qu'il devra encore apprendre, etc.

Elle suppose donc la mise en place d'une activité dans laquelle l'élève devra mettre à l'épreuve son organisation mentale actuelle (Rey, 2001), ce qui peut favoriser l'intégration des apprentissages. Ce genre de dispositifs didactiques peut permettre à l'élève, selon Rey (2004), de développer des compétences de troisième degré ou des compétences complexes où il s'agit non seulement de choisir, mais de combiner d'une façon cohérente les procédures de base à partir de la lecture d'une situation inédite.

Sur le plan pédagogicodidactique, l'activité proposée à l'élève, qui résulte des caractéristiques présentées ci-dessus, doit comporter des obstacles qui l'amènent à réviser et à mettre en cause ses représentations initiales. Fabre (2009) souligne, en s'appuyant sur la conception bachelardienne, que l'obstacle est le résultat de la sécrétion de la pensée «s'il y a problème, c'est qu'objectivement les choses sont difficiles à comprendre, mais c'est aussi notre pensée secrète, dans son exercice même, ses propres obstacles» (p. 82).

L'élève est confronté à des situations problèmes assez proches de ce qu'il sait pour pouvoir comprendre l'énoncé et se faire une idée de la forme que pourra prendre la réponse, mais assez décalées pour qu'il soit amené à constater l'insuffisance de ses conceptions actuelles (Rey, 2001). Ainsi, il est conduit à un véritable questionnement, lequel ne lui est pas commandé de l'extérieur par une consigne magistrale. Il s'agit d'un questionnement cognitif qui provient de lui pour résoudre le problème posé. Le problème, selon Laplace (2006), est le résultat «d'une action qu'il empêche [...] une fois perçue, une difficulté afflige la pensée; c'est-à-dire qu'elle pèse sur elle» (p. 162).

Le choix de la situation répond donc à des contraintes précises (Boilevin, 2005). Il faut tout d'abord identifier l'obstacle. Il faut alors faire preuve d'imagination, comme le dit Robardet (2001), pour trouver la situation dans laquelle l'obstacle va se manifester et dans laquelle le savoir enseigné va pouvoir prendre tout son sens (Boilevin, 2005). Pour ce faire, il faut que les éléments du savoir-construire (énoncés, concept, règle, etc.) puissent être déduits de ce que l'on sait déjà. Si la résolution de la situation problème exige la connaissance de données empiriques nouvelles et que les élèves ne parviennent ni à inventer ni à inférer à partir de leurs connaissances antérieures, alors la situation ne leur permet pas de construire leur savoir d'une manière autonome (Rey, 2001).

Par la suite, il faut organiser la situation. Les consignes de travail doivent être précises (prévision, argumentation, activité expérimentale). De même, une attention doit être apportée au choix des activités ainsi qu'au choix et à la formulation des questions posées (Boilevin, 2005). Lorsque la situation problème est organisée, il s'agit alors de proposer aux élèves une ou plusieurs questions.

Dans la plupart des cas, on demande aux élèves, orientés par leurs conceptions, de prévoir et d'argumenter un effet avant de commencer à effectuer le constat expérimental (Robardet, 2001). Les prévisions et les argumentations ne résistent pas à l'épreuve des faits, ce qui permet de passer à la phase suivante, celle de la problématisation.

La phase de la problématisation est primordiale. Reprenant les propos de Bachelard (1938, dans Boilevin, 2005) avance que la phase de la problématisation amène les élèves à la construction du problème au cours des interactions en classe. Laplace (2006) approche cette phase en établissant un lien entre deux finalités de la problématisation: la première étant de venir à bout d'un problème, de le dépasser, la seconde est d'acquérir de nouveaux moyens structurels, c'est-à-dire se former.

La phase de la résolution du problème proprement dite est précédée par la «dévolution» du problème, c'est-à-dire que si la situation est bien menée, le problème proposé par l'enseignant devient le problème des élèves. La mise en évidence du paradoxe entre les prévisions et les observations effectuées par les élèves engendrera le besoin de résoudre le problème (Boilevin, 2005). L'apport de l'enseignant est donc majeur dans cette phase dans la mesure où les élèves sont conduits à s'approprier les éléments nécessaires à la construction d'une solution.

Reprenant le découpage du travail en classe en plusieurs moments distingués par Brousseau (1986), Boilevin (*Ibid.*) propose l'organisation de la résolution d'une situation problème en classe en trois temps:

1. Un temps d'action, de recherche et de discussion en petits groupes. L'enseignant ici est organisateur;
2. Un temps de formulation, d'échanges entre groupes, de confrontations de points de vue. L'enseignant joue le rôle d'animateur et veille notamment à organiser les discussions;
3. Un temps de validation. Il s'agit de choisir entre les différentes propositions (hypothèses explicatives) et de recourir éventuellement à l'expérience pour trancher. L'enseignant joue encore le rôle d'animateur.

Lorsque le problème est résolu, l'enseignant institutionnalise le savoir en le décontextualisant de la situation étudiée. L'enseignant est ici le représentant de la discipline et le garant de la conformité du résultat aux savoirs de la discipline. Toutefois, ce dispositif didactique présente des difficultés:

1. Il n'est pas toujours aisé de trouver des problèmes qui comportent des obstacles destinés à remettre en cause les représentations des élèves et qui leur offrent la possibilité de parvenir à la solution (Rey, 2001);
2. Il nécessite un haut niveau de compétence de l'enseignant, autant pour la conception que pour la gestion des leçons;
3. L'enseignement basé sur ce modèle est coûteux en temps.

En définitive, les démarches d'enseignement-apprentissages axées sur des dispositifs didactiques, décrites dans cette section et synthétisées dans le tableau 2 ci-dessous, permettent d'orienter le cadre d'analyse et aideront à circonscrire les conceptions d'enseignants au regard des démarches d'enseignement-apprentissage à mettre en place pour opérationnaliser la PI.



Tableau 2  
Synthèse des trois dispositifs didactiques

Démarches d'enseignement-apprentissage centrées sur des dispositifs	Explication-application	Observation-compréhension-application	Problème-compréhension-application
Statut du savoir	- Donnée préexistante	- Donnée préexistante	- Produit par l'élève, impliquant une rupture avec les représentations initiales
Accès aux savoirs	- Par révélation	- Par découverte	- Par construction
Modalités d'opérationnalisation pédagogique	- Transmission à travers un rapport de dominance (exposition, imposition, imitation, imprégnation)	- Dévoilement à partir de la programmation d'activité visant à atteindre un objectif	- Démarche structurée visant l'émergence d'un conflit sociocognitif et s'appuyant sur les représentations
Modalités d'évaluation	- Exercice d'application	- Exercice d'application	- Situation-problème
Conception de l'enseignant	- Détenteur du «savoir»	- Gestionnaire, contrôleur, évaluateur des différentes étapes de cheminement réalisé par l'élève	- Médiateur planifiant, orientant, supportant et évaluant les apprentissages et son intervention
Conception de l'élève	- Une personne passive, un récipient à remplir	- Un être dont le devenir est prédéterminé et dont le cheminement est préétabli	- Un constructeur actif des savoirs et un collaborateur
Les apports	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Peut permettre la mémorisation des savoirs scolaires</li> <li>- Peut permettre le développement de compétences de premier degré (Rey, 2004)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Peut permettre relativement la prise en charge des moments d'apprentissage</li> <li>- Peut mettre relativement en activité intellectuelle</li> <li>- Peut permettre l'apprentissage de procédures automatisées</li> <li>- Peut permettre le développement de compétences de deuxième degré (Rey, 2004)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Peut permettre la prise en charge des moments d'apprentissage</li> <li>- Peut permettre la mise en activité intellectuelle</li> <li>- Peut permettre la construction des savoirs</li> <li>- Peut permettre le développement de compétences de troisième degré (Rey, 2004)</li> </ul>
Les limites	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Peu propice à la mobilisation et à la combinaison des ressources</li> <li>- Peu favorable à l'intégration des apprentissages</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Peu propice à la mobilisation et la combinaison des ressources</li> <li>- Peu favorable à l'intégration des apprentissages</li> </ul>	- Complexe sur le plan de la gestion des situations-problèmes (classes surchargées, facteur temps)

Plus précisément, et en fonction de cette typologie axée sur des dispositifs didactiques développés dans ce cadre de référence, les objectifs spécifiques ci-après en découlent.

#### 4. OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE RECHERCHE

L'objectif principal de recherche, comme nous l'avons avancé auparavant, est de présenter et de caractériser les conceptions d'enseignants du primaire au Maroc au regard des démarches d'enseignement-apprentissage visant l'actualisation de la PI comme cadre méthodologique de l'opérationnalisation de l'APC. Pour réaliser cet objectif, nous optons pour les objectifs spécifiques suivants:

1. Décrire les conceptions d'enseignants marocains du primaire au regard des démarches d'enseignement-apprentissage à mettre en place lors de l'apprentissage des ressources et lors de l'apprentissage et l'évaluation de l'intégration selon la PI.
2. Caractériser les conceptions d'enseignants marocains du primaire au regard des démarches d'enseignement-apprentissage à mettre en place lors de l'apprentissage des ressources et lors de l'apprentissage et l'évaluation de l'intégration.
3. Dégager les apports et les limites de ces démarches d'enseignement-apprentissage pour le développement des compétences.

## **TROISIÈME CHAPITRE**

### **MÉTHODOLOGIE**

Cette partie a pour objectif de décrire la démarche d'opérationnalisation des objectifs de cette recherche en présentant le processus méthodologique à travers lequel nous pourrions assurer la validité des données et du traitement effectué. Après avoir justifié le type de recherche et la procédure méthodologique de collecte de données, nous présentons le processus d'échantillonnage et les caractéristiques de l'échantillon. Par la suite, le processus de collecte et de traitement des données sera exposé.

#### **1. TYPE DE RECHERCHE**

Les objectifs spécifiques de cette recherche visent la description et la caractérisation des conceptions d'enseignants au regard des fondements et des démarches d'enseignement-apprentissage à mettre en place par des enseignants pour opérationnaliser la PI dans le contexte marocain. Ceci nous conduit à situer cette recherche dans une optique exploratoire s'appuyant sur une approche qualitative.

Une approche qualitative, selon Paillé et Mucchielli (2007), est une activité humaine qui sollicite d'abord l'esprit curieux et la conscience attentive, et cet investissement de l'être transcende le domaine technique et pratique. Elle vise à trouver un sens aux données recueillies afin de démontrer comment celles-ci répondent à la question de recherche et aux objectifs opérationnels de recherche établis ou, tout au moins, comment elles apportent quelques pistes de réflexion.

Cette recherche est exploratoire dans la mesure où elle vise à combler un vide, pour reprendre les termes de Van der Maren (1995). Peu d'investigations ont été menées sur ce sujet dans le contexte marocain. Il s'agit ainsi de baliser une réalité à

étudier celle des conceptions d'enseignants au regard des démarches d'enseignement-apprentissage à mettre en place pour actualiser la PI.

## 2. COLLECTE DE DONNÉES

Il existe diverses approches pour décrire les conceptions d'enseignants:

1. L'observation directe des sujets pour inférer leurs conceptions (Cornin-Jones, 1991);
2. L'analyse qualitative des contenus recueillis à l'aide de questions ouvertes, d'autodescriptions, de documents pédagogiques ou, très souvent, d'entrevues (Grossman, 1989);
3. L'analyse quantitative des contenus en se servant de questionnaires à items fermés, d'inventaires ou d'échelles de mesure permettant de recueillir des données se prêtant à diverses analyses statistiques (Brewer, 1996).

En ce sens, nos objectifs spécifiques, sur le plan méthodologique, conduisent à aborder les conceptions d'enseignants au regard des démarches d'enseignement-apprentissage à mettre en place pour opérationnaliser la PI en décrivant et en caractérisant les données recueillies à partir d'une entrevue semi-dirigée d'une durée d'environ 45 minutes.

Cette entrevue permet d'accéder au discours des enseignants sur les pratiques qu'ils privilégient dans une activité d'apprentissage des ressources et dans une activité d'apprentissage de l'intégration, ce qui permettra de dégager les conceptions d'enseignants au regard des démarches d'enseignement-apprentissage à mettre en place pour opérationnaliser la PI. L'entrevue semi-dirigée n'est donc pas une discussion libre, mais une discussion axée sur un sujet bien défini (Mayer et

Ouellet, 1991). Ce sujet permettra au chercheur d'entendre le participant à la recherche afin de comprendre et de compléter l'information et aussi d'enrichir l'interprétation (Blais et Durand, 2010).

L'entrevue semi-dirigée permettra de connaître, de comprendre et de bien décrire les conceptions d'enseignants à partir d'«une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur» (Savoie-Zajc, 2010, p. 340). Ce dernier, ajoute le même auteur (*Ibid.*), se laissera guider par le rythme et le contenu unique de l'échange dans le but d'aborder les thèmes généraux qu'il souhaite explorer avec le participant à la recherche.

Le choix de cette technique de cueillette de données part de l'idée que les conceptions ne sont pas observables, elles peuvent être inférées, reconstruites à partir de la verbalisation. Le choix de l'entrevue semi-dirigée peut être justifié par l'importance que nous donnons à l'expertise des participants dans la mesure où ils peuvent nous fournir des informations que nous ignorons sur la PI. Toutefois, Savoie-Zajc (*Ibid.*) nous met en garde sur certains points:

1. L'entrevue semi-dirigée doit être vue comme une narration où les unités textuelles doivent être regroupées les unes avec les autres;
2. La pensée de l'autre doit être connue et rendue explicite, car elle a un sens;
3. Le moment de l'entrevue et l'état d'esprit du répondant influencent directement ses réponses aux questions de l'entrevue.

## **2.1 Guide de l'entrevue**

Pour réaliser l'entrevue, laquelle a été soumise à 20 enseignants marocains du primaire, un guide d'entrevue (annexe B) a été élaboré en lien avec les éléments qui constituent notre cadre de référence, notamment la notion d'intégration des

apprentissages et les démarches d'enseignement-apprentissage axées sur les dispositifs didactiques identifiés par Rey (2001).

Ainsi, le guide d'entrevue est subdivisé en trois thèmes avec un questionnaire réservé pour la collecte des informations socioprofessionnelles des participants. Le premier thème comporte des questions générales sur la PI en lien avec ses fondements (questions 1, 2, 3 et 4). L'objectif est de recueillir des informations concernant les conceptions d'enseignants au regard des caractéristiques pédagogicodidactiques de la PI, du rapport de la PI avec l'APC, de la notion d'intégration et de la progression de l'organisation des apprentissages selon la PI. Ces questions permettent de contextualiser certaines réponses portant sur le déroulement des activités.

Le deuxième thème comporte des questions qui renvoient aux principales étapes de la réalisation d'une activité d'apprentissage des ressources. L'objectif est de permettre à l'enseignant de nous informer de ses conceptions, notamment en ce qui a trait à sa démarche d'enseignement-apprentissage privilégiée lors d'une activité d'apprentissage des ressources selon la PI. Pour décrire et caractériser le cheminement de cette démarche d'enseignement-apprentissage, il est important de poser des questions sur tous les moments de réalisation de l'activité. Ainsi, pour recueillir des informations sur le début de l'activité, nous posons la question: «Comment allez-vous amorcer cette activité?» La réponse à cette question est très importante dans la mesure où elle permet de recueillir des informations sur les modalités pédagogicodidactiques envisagées comme point de départ de l'activité. Ceci permet d'inférer ces modalités au dispositif didactique dans lequel elles s'inscrivent.

Pour caractériser le rôle de l'élève et de l'enseignant dans cette activité, nous posons les questions suivantes: «Quelles sont les tâches que vous allez effectuer?» et «Quelles sont les tâches que vous allez demander aux élèves d'effectuer?». Ces deux questions permettent la description, l'analyse et la caractérisation du rôle de

l'enseignant et de l'élève dans l'activité d'apprentissage des ressources. Pour recueillir des informations sur la clôture de l'activité, nous posons la question: «Pouvez-vous décrire par quoi vous allez terminer votre activité?» Cette question permet de décrire les modalités pédagogicodidactiques mises en place par les répondants pour finir leur activité. La question «Comment allez-vous savoir que les élèves ont appris?» nous permet de recueillir des informations sur les signes montrant l'apprentissage des ressources prévues par l'activité.

Pour recueillir des informations sur les modalités d'évaluation des apprentissages privilégiés par l'enseignant dans la phase de l'apprentissage des ressources, nous posons les questions: «Y aura-t-il une évaluation des apprentissages?» et «Pouvez-vous nous décrire l'activité d'évaluation que vous allez proposer à vos élèves à la fin de l'activité?». L'objectif est de recueillir des informations sur les modalités choisies pour vérifier, d'une part, les apprentissages acquis par les élèves et, d'autre part, la nature des acquisitions que l'enseignant vise par cette activité. Pour identifier les tâches de l'enseignant et celles de l'élève dans cette activité d'évaluation, nous avons posé les questions: «Quelles sont les tâches que vous allez effectuer dans le cadre de cette évaluation?» et «Quelles sont les tâches que vous allez demander à vos élèves d'effectuer dans le cadre de cette évaluation?».

Le troisième thème, quant à lui, vise, d'un point de vue descriptif, à recueillir des informations sur les conceptions d'enseignants au regard des démarches d'enseignement-apprentissage privilégiées pour actualiser la phase de l'intégration. Les questions associées à ce thème permettent d'examiner les conceptions d'enseignants au regard des modalités mises en place pour opérationnaliser les activités d'apprentissage de l'intégration selon la PI. Pour identifier les apprentissages visés par cette activité, nous posons la question: «Pouvez-vous identifier les apprentissages visés par cette activité?».

Pour recueillir des informations concernant l'amorce de l'activité, nous posons la question: «Comment allez-vous amorcer l'activité d'apprentissage de l'intégration?». Nous portons aussi un regard sur les tâches de l'enseignant et celles de l'élève dans cette activité en posant les questions: «Quelles sont les tâches que vous allez effectuer?» et «Quelles sont les tâches que vous allez demander aux élèves d'effectuer?». Pour ce qui est des signes montrant l'apprentissage de l'intégration, nous posons la question: «Comment allez-vous savoir que les élèves ont appris à intégrer?». Finalement, pour recueillir des informations en lien avec les contraintes que peuvent rencontrer les enseignants pour actualiser la PI dans leurs classes, nous posons la question: «Est-ce que vous voyez des contraintes à la mise en œuvre de la pédagogie de l'intégration en classe?».

Le quatrième thème concerne un ensemble de questions générales portant sur les caractéristiques socioprofessionnelles des participants (sexe, âge, lieu de formation initiale en enseignement, années d'expérience en enseignement, diplômes scolaires obtenus) (questions 22, 23, 24, 25 et 26) sur la formation sur la PI (durée et thèmes) (questions 27 et 28). Ces questions permettent de décrire non seulement les caractéristiques socioprofessionnelles des participants à cette recherche, mais elles permettent aussi de vérifier et de clarifier des éléments lors de l'interprétation des résultats.

Sur le plan de la validité, après la construction de l'entrevue en français, elle a été validée auprès des professeurs composant l'équipe d'encadrement de nos études de maîtrise. L'entrevue a été ensuite traduite en arabe et envoyée à des enseignants du primaire au Maroc (6 enseignants) pour que nous apportions les derniers ajustements en ce qui concerne la compréhension des questions et la pertinence de celles-ci. Nous disposerons donc d'une entrevue semi-dirigée dans les deux langues: le français (annexe B) et l'arabe (annexe C).



## 2.2 Processus d'échantillonnage

Notre population cible est celle des enseignants du primaire marocain. En 2012-2013, année scolaire de la collecte des données dans le cadre de ce projet de recherche, le système scolaire marocain comptait 138 459 enseignants du primaire (MEN, 2011*b*). Cette population est répartie sur 14 académies scolaires régionales qui couvrent des catégories socioprofessionnelles diverses. Techniquement, il nous était difficile de recourir à un échantillon représentatif dans lequel toutes les académies sont représentées de façon à former un modèle réduit de la population cible.

Le fait de recourir à des entrevues semi-dirigées, qui demandent beaucoup de temps pendant la collecte et qui nous obligent à limiter le nombre d'enseignants interviewés, rend difficile l'obtention d'un échantillon représentatif. L'échantillon retenu est donc un échantillon de convenance (Larose, 1999). Ainsi, les enseignants participant à la recherche ont reçu par l'intermédiaire de leur directeur un formulaire de consentement (annexe A) contenant une brève description de notre recherche (les finalités, l'importance de la recherche dans le cadre de l'éducation au Maroc, les objectifs et les modalités opératoires qui suivront l'étude), en faisant ressortir l'importance de leur participation et surtout la confidentialité que nous assumons au sujet de leur identité. Il indique également que le chercheur communiquera avec l'enseignant pour planifier le jour et l'heure de l'entrevue. Pour des raisons financières qui s'expliquent par le prix coûteux d'un deuxième déplacement au Maroc pour effectuer l'entrevue, le formulaire de consentement est signé par les participants immédiatement. Il a également été décidé, avec l'accord des enseignants participant, que l'entrevue sera effectuée par téléphone depuis Sherbrooke.

### 2.3 Description de l'échantillon

L'échantillon participant à cette recherche est composé de 20 enseignants du primaire œuvrant dans quatre écoles de la délégation de Taroudannt et d'Inzgane de l'académie de Souss-Massa Draa. Ils ont accepté de participer de façon volontaire à cette recherche. L'échantillon est composé majoritairement d'hommes (15 hommes et 5 femmes). Plusieurs des participants sont âgés entre 40 et 49 ans (12 sujets entre 40 ans et 49 ans, 6 sujets entre 34 ans et 39 ans et 2 sujets de plus de 49 ans). La majorité des enseignants ont le baccalauréat <sup>17</sup> (15 ont le baccalauréat contre 2 ayant le niveau baccalauréat et 3 ont la licence<sup>18</sup>). Tous les participants ont suivi leur formation initiale en enseignement dans des centres de formation des instituteurs. L'échantillon est également composé d'enseignants chevronnés puisque tous ces enseignants ont exercé plus de 14 ans en enseignement. Par ailleurs, la totalité des répondants a suivi une formation générale de cinq jours sur la mise en œuvre de la PI en classe.

## 3. TRAITEMENT DES DONNÉES

Nous avons opté pour notre recherche pour une analyse descriptive traditionnelle pour les verbatim des entrevues, en ayant recours à la méthode de l'analyse de contenu par catégorisation (Bardin, 2007). Cette dernière est considérée par Sabourin (2010) comme un ensemble de démarches méthodologiques recourant à des méthodes et des techniques utilisées en vue d'interpréter des documents dans le but de connaître la vie sociale. Très utilisée pour le traitement textuel dans les domaines des sciences humaines et sociales, l'analyse de contenu représente un outil méthodologique adéquat à des messages de natures diverses, notamment pour des échanges interpersonnels, des entrevues ouvertes et semi-dirigées, des observations

---

<sup>17</sup> Le baccalauréat renvoie au certificat d'études secondaires dans le système scolaire marocain.

<sup>18</sup> La licence renvoie au diplôme de fin d'études universitaire.

ethnologiques, des textes littéraires ou scientifiques, des manuels scolaires et des documents publicitaires (Bardin, 2007).

### **3.1 Type de traitement des données**

Notre recherche s'inscrit dans le cadre d'une méthode de nature qualitative exploratoire. Orienter par les objectifs spécifiques de recherche, nous avons fait appel à un ensemble de procédés afin de « donner un sens » aux données brutes que nous avons collectées. Dans ce sens, Savoie-Zajc (2010) souligne que la valeur d'une recherche qualitative consiste en la capacité du chercheur à donner un sens aux données.

Rappelons que l'analyse retenue dans cette recherche est l'analyse du contenu traditionnel (Bardin, 2007). Pourtois et Desmet (1997) avancent qu'il n'y a pas de modèle tout fait d'analyse de contenu, mais il y a des techniques qu'il faut adapter en fonction du domaine étudié et des buts recherchés. Robert et Bouillaguet (1997) présentent, dans ce cadre, trois moments de traitement des données, en plus du moment de l'interprétation:

1. Le moment de préanalyse;
2. Le moment de catégorisation;
3. Le moment de codage et de comptage.

Le moment de préanalyse est une première lecture du texte qui a pour but de se familiariser avec son contenu. La maîtrise de la problématique et du cadre de référence joue un rôle déterminant dans ce moment de traitement des données. En nous appuyant sur ces principes, nous avons effectué plusieurs lectures de notre corpus. Une lecture globale a été effectuée pendant la traduction de l'arabe dialectale marocaine (dialecte utilisé par les répondants) au français et lors de la révision de

cette traduction. Plusieurs lectures du corpus ont été effectuées lors de l'analyse de chaque question.

Pour le moment de catégorisation, nous avons effectué une nouvelle lecture de notre corpus. Cette lecture nous a conduits à regrouper les réponses des répondants en fonction de chaque question dans une fiche synthèse. Cette étape de traitement des données nous a emmenés à repérer les unités de sens (expressions, phrases, paragraphes) pertinentes en lien avec chaque question posée pendant l'entrevue. La sélection d'unité de sens à partir de cette fiche de synthèse était à la base de la construction des catégories thématiques en lien avec les questions posées. Les termes et les expressions dont les fréquences d'occurrences apparaissent plus de trois fois dans les réponses d'enseignants étaient considérés comme une catégorie.

Pour ce qui concerne le troisième moment de traitement des données, celui de codage et de comptage, l'obtention de catégorie thématique était faite sur la base d'unité de sens. C'est-à-dire que nous n'avons retenu dans les réponses des participants que ce qui a du sens par rapport à la problématique de notre recherche et par rapport à nos objectifs spécifiques.

### **3.2 Limites de la recherche**

Il est possible que les enseignants participant à cette recherche aient adopté un discours qui ne reflète pas ce qu'ils font exactement en classe. Les résultats obtenus proviennent d'une entrevue semi-dirigée par téléphone et non d'une collecte des données par observation. Toutefois, l'écart qui peut exister entre les déclarations d'enseignants et leurs pratiques réelles en classe ne remet pas en cause les résultats obtenus.

La deuxième limite concerne les résultats obtenus. Ils doivent être considérés avec prudence étant donné le nombre de sujets participants. En effet, comme cette

étude a été réalisée auprès d'un échantillon de convenance constitué d'enseignants qui ont accepté volontairement de participer à cette étude, toute généralisation reste impossible. Selon Fortin (1996), les résultats de recherche découlant de cet échantillon se prêtent peu à la généralisation. Par ailleurs, la généralisation est difficile (Deslauriers, 1991), voire impossible (Lincoln et Guba, 1985). D'une part, en recherche qualitative, l'échantillon d'étude n'est jamais statistiquement représentatif et, en ce sens, il serait insensé de prétendre à la généralisabilité des résultats. D'autre part, comme le souligne Deslauriers (1991), la difficulté réside dans le fait que la généralisation des résultats suppose au préalable un contexte stable et une sorte de déterminisme qui ne se retrouve jamais dans la vie sociale. La réflexion autour de cette notion fait émerger une autre notion notamment celle de la transférabilité. D'après Pourtois et Desmet (1997) cette notion renvoie à la préoccupation de savoir si les conclusions auxquelles le chercheur aboutit peuvent s'étendre à d'autres contextes que celui étudié. Dans notre recherche, bien que la description des conceptions d'enseignants au regard des démarches d'enseignement-apprentissage à mettre en place pour opérationnaliser la PI correspond à la réalité des enseignants ayant participé à la recherche, certains éléments de cette description peuvent être transférés à d'autres enseignants ayant des caractéristiques semblables et œuvrant dans des contextes similaires.

## **QUATRIÈME CHAPITRE**

### **PRÉSENTATION DES RÉSULTATS**

Cette partie est consacrée à la présentation des résultats. Ces derniers seront exposés en fonction des questions de l’entrevue et en lien avec les objectifs spécifiques de la recherche. Ainsi, nous présentons une description des conceptions d’enseignants portant sur les fondements pédagogicodidactiques de la PI, sur le déroulement, la structuration et les visées d’une activité d’enseignement élaborée selon la PI lors de l’apprentissage des ressources et lors de l’apprentissage de l’intégration.

#### **1. REGARD SUR LES FONDEMENTS PÉDAGOGICODIDACTIQUES DE LA PÉDAGOGIE DE L’INTÉGRATION**

Dans cette partie, nous présentons les résultats en liens avec quatre questions de l’entrevue:

1. Conceptions d’enseignants au regard des caractéristiques de la PI;
2. Conceptions d’enseignants au regard du rapport de la PI avec l’APC;
3. Conceptions d’enseignants au regard du rapport de la PI avec l’APC;
4. Conceptions d’enseignants au regard de la notion d’intégration;
5. Conceptions d’enseignants au regard des principales étapes qui caractérisent la progression des apprentissages selon la PI.

## 1.1 Caractéristiques de la pédagogie de l'intégration

Dans cette partie de l'entrevue, nous avons demandé aux enseignants de nous présenter leurs conceptions au regard des caractéristiques qui distinguent la PI. Le discours des répondants révèle des idées variées. Le tableau 3 illustre cette variété.

Tableau 3  
Caractéristiques de la pédagogie de l'intégration

Nombre de sujets	Catégorisation
11	Permet la vérification de la mobilisation des savoirs dans des situations complexes
3	Permet l'utilisation des apprentissages scolaires à l'extérieur de l'école
4	Permet une évaluation précise des acquisitions
9	Autres : S'actualise par la pédagogie par objectifs ou par l'approche par compétences (2) Fait appel à toutes les ressources (1) Permet la mobilisation des savoirs portant sur plusieurs leçons (2) Permet l'intégration de tous apprentissages (1) Permet l'autoévaluation (1) Sert de cadre méthodologique pour opérationnaliser l'APC (1) La PI installe les compétences (1)

Selon 11 enseignants, l'une des caractéristiques principales de la PI est qu'elle permet à l'enseignant de vérifier la mobilisation des savoirs appris par l'élève pendant les apprentissages ponctuels dans des situations complexes. Le sujet 20, par exemple, considère que la PI permet à l'enseignant, pendant deux semaines, de voir si les élèves mobilisent les ressources apprises pendant les semaines d'apprentissage:

Moi, je crois que la PI nous donne l'occasion [...] pendant deux semaines de voir si les élèves mobilisent ce qu'ils ont appris avec moi pendant les six semaines lors des deux semaines d'apprentissage et d'évaluation d'intégration. Avant, nous n'avions pas plusieurs jours pour faire ceci. (Sujet 20)

Parmi notre échantillonnage, trois répondants considèrent la PI comme une pédagogie qui permet à l'élève d'intégrer ce qu'il a appris en classe dans d'autres contextes, notamment à l'extérieur de l'école: «Elle permet à l'enfant d'intégrer ses acquis dans le monde extérieur et non seulement en classe» (Sujet 1). En lien avec l'évaluation, les réponses de quatre enseignants révèlent que la PI permet l'évaluation des acquisitions des élèves d'une manière «précise et non hasardeuse» comme l'avance le sujet 3: «Pour l'évaluation, on avait une évaluation hasardeuse».

Or, dans la PI, «il y a des normes bien précises pour évaluer l'élève selon une grille». Elle est considérée également par le sujet 6 comme un dépassement de l'évaluation traditionnelle basée sur des questions directes et directives à appliquer à une évaluation qui repose sur des consignes où l'élève est appelé à mobiliser et à traiter une situation:

[...] Avant, dans la pédagogie par objectifs, les questions posées par l'enseignant étaient des questions directives et directes, par exemple, en mathématiques, « pose et effectue ». Tu donnes aux élèves une question directe qu'ils doivent appliquer. Or, la pédagogie de l'intégration se base sur des consignes où les élèves doivent utiliser toutes leurs ressources et ils doivent choisir ce qui convient et ce qui ne convient pas à la consigne qu'on pose pour résoudre une situation. (Sujet 6)

La PI permet aussi, selon certains répondants, la mobilisation, non seulement de ressources portant sur une leçon, mais elle permet à l'élève de mobiliser des ressources acquises à partir de plusieurs leçons:

Elle fait appel à toutes les ressources. Avant la pédagogie de l'intégration, les questions se posent directement et ces questions touchent une leçon ou deux, lorsqu'on a adopté la pédagogie de l'intégration, on peut intégrer toutes les ressources de l'élève. (Sujet 2)

Sur le plan pédagogicodidactique, la PI pour des enseignants ne rejette aucune pédagogie. Elle peut être actualisée soit par une pédagogie par objectif ou par



l'APC: «À mon avis, la pédagogie de l'intégration ne rejette aucune pédagogie. Elle contient la pédagogie par objectifs ou par compétences» (Sujet 10). Quant à l'enseignant 5, la PI est considérée comme un cadre méthodologique de l'opérationnalisation de l'APC.

Pour d'autres répondants, la PI permet l'auto-évaluation de l'élève comme le signale le sujet 8: «[...] l'élève s'autoévalue». D'autres répondants considèrent la PI comme un moyen qui permet de faire apprendre les compétences: «On peut dire que la pédagogie de l'intégration, c'est elle qui installe les compétences chez l'élève» (Sujet 13).

## **1.2 Rapport de la pédagogie de l'intégration avec l'approche par compétences**

La deuxième question du guide d'entrevue demandait aux enseignants d'identifier le rapport entre la PI et l'APC. Les réponses des enseignants apparaissent dans le tableau 4.

Tableau 4

Rapport de la pédagogie de l'intégration avec l'approche par compétences

Nombre de sujets	Catégorisation
8	La PI est un moyen de vérification de l'acquisition des compétences
6	La PI est un moyen d'acquisition des compétences
3	La PI est un moyen d'opérationnalisation de l'APC
7	Autres : La PI permet l'uniformisation de la notion de compétence (1) La PI est une méthode de l'APC (1) La PI décompose la compétence (1) La PI a redéfini la compétence (1) La PI intègre les compétences, l'APC les fait apprendre (1) La PI englobe l'APC (2)
3	Sans réponse

Pour la première catégorie, huit sujets conçoivent le rapport avec la PI comme un moyen de vérification d'acquisition des compétences: «Je vois que la pédagogie de l'intégration, c'est elle qui nous montre que la compétence est là ou non» (Sujet 2). «On donne des situations aux élèves, ils mobilisent leurs ressources et, après, on corrige les productions pour voir si la compétence est acquise ou non» (Sujet 15).

Quant à la deuxième catégorie, trois sujets considèrent la PI comme un moyen d'opérationnalisation de l'APC: «La pédagogie de l'intégration est une approche adoptée pour la mise en œuvre de l'approche par compétences» (Sujet 12).

Avant, nous avons travaillé avec l'APC plusieurs années. Je pense que le ministère veut aider les enseignants pour travailler avec l'APC. La PI, à mon avis, est un moyen pour ça. (Sujet 6)

En ce qui a trait à la troisième catégorie, le discours de six participants montre que la PI est considérée comme un moyen d'acquisition des compétences: «[...] On travaille avec la pédagogie de l'intégration pour réaliser la compétence» (Sujet 5); «[...] On peut dire que la pédagogie de l'intégration, c'est elle qui installe ses compétences» (Sujet 13).

Pour moi, il y a un rapport. On installe les ressources pendant six semaines dans diverses leçons, par exemple, les mathématiques (l'addition, la soustraction, la multiplication ou la division), mais on ne sait pas si l'élève a des compétences. Pendant les semaines d'intégration, l'élève mobilise ce qu'il a appris pendant ces leçons pour développer ses compétences. Il me semble que c'est là où l'élève apprend des compétences. (Sujet 19)

D'autres répondants considèrent la PI comme un moyen qui a permis d'uniformiser la notion de compétence dans le champ éducatif au Maroc, comme le signale le sujet 3: «[...] La pédagogie de l'intégration va servir de cadre pour uniformiser la notion de compétences qui n'était pas uniforme avant [...]». Pour d'autres enseignants, la PI est une méthode de l'APC: «[...] C'est une méthode de l'approche par compétences [...]» (Sujet 4). Quant au sujet 6, le rapport de la PI avec l'APC est que la première décompose les compétences en compétences périodiques et en compétences terminales. Le même sujet ajoute que la PI a redéfini la notion de compétence: «La pédagogie de l'intégration a apporté une autre définition de la compétence». Pour d'autres sujets, la PI est un moyen d'intégration des ressources, quant à l'APC, elle permet l'acquisition des compétences:

L'objectif de la pédagogie de l'intégration est l'intégration des ressources des élèves, or, l'approche par compétences c'est l'acquisition de certaines compétences par les élèves. (Sujet 7)

Le sujet 10, quant à lui, considère l'APC comme une partie intégrante dans la PI: «Oui, effectivement, il y a une relation, je peux dire que la pédagogie de l'intégration englobe l'approche par compétences».

### 1.3 Notion d'intégration des apprentissages

La troisième question de notre guide d'entrevue avait pour objectif de recueillir des informations quant aux conceptions d'enseignants au regard de la notion d'intégration d'apprentissage. Le discours d'enseignants peut être catégorisé comme le montre le tableau 5 ci-après.

Tableau 5  
La notion d'intégration

Nombre de sujets	Catégorisation
14	Mobilise les savoirs antérieurs dans des situations complexes
7	Autres : Mobilise les ressources dans des situations complexes (2) Intègre les savoirs (1) Intègre les apprentissages réalisés tant dans les milieux scolaires, professionnels et de vie (2) Permet le développement des compétences (1) Permet la construction des savoirs à partir de la mobilisation des acquisitions antérieures (1)

Parmi nos répondants, quatorze considèrent la notion d'intégration comme la mobilisation des savoirs pour résoudre une situation complexe. Ces ressources sont associées aux savoirs scolaires que l'élève apprend lors des apprentissages ponctuels: «[...] Lors de l'intégration, lorsque je vais proposer une situation d'intégration, l'élève doit utiliser ses savoirs pour la résoudre». (Sujet 5)

L'intégration, c'est la mobilisation des ressources que l'élève a apprises dans les leçons lors de l'apprentissage des ressources pour résoudre la situation complexe. Ces ressources, c'est ce qu'il va apprendre lors de l'installation des ressources. (Sujet 1)

L'intégration, selon moi, est que l'élève doit avoir la capacité d'utiliser ce qu'il a appris dans les leçons précédentes dans un moule oral ou écrit. (Sujet 13)

L'intégration [...] est lorsque l'élève utilise ce qu'il a appris dans les semaines d'apprentissage pour résoudre la situation complexe pendant les semaines d'intégration. (Sujet 18)

La notion d'intégration. [...] Je fais apprendre à mes élèves des savoirs et, lors de l'intégration, je lui demande de les intégrer pour résoudre la situation complexe. (Sujet 17)

Selon les informations obtenues, deux répondants conçoivent la notion d'intégration comme la mobilisation des ressources pour résoudre une situation complexe et deux autres considèrent l'intégration comme l'intégration des apprentissages dans les milieux scolaire, professionnel et social. Quant au sujet 1, la notion d'intégration permet le développement des compétences à partir de la construction des apprentissages et l'intégration des connaissances. Pour le sujet 9, l'intégration permet la construction des savoirs à partir de la mobilisation de ses acquisitions antérieures.

#### **1.4 Progression des apprentissages selon la pédagogie de l'intégration**

L'information recueillie dans le discours des enseignants autour de leurs conceptions au regard des principales étapes qui caractérisent la progression des apprentissages selon la PI montre que la totalité de notre échantillon (20 enseignants) conçoit la mise en place de la même progression d'apprentissage comme le montre le tableau 6.

Tableau 6

La progression des apprentissages selon la pédagogie de l'intégration

Nombre de sujets	Catégorisation
20	Phase d'apprentissage des ressources et une phase d'intégration des ressources

D'après la totalité des discours des enseignants, même s'ils ont utilisé des expressions différentes, telles que l'expression de l'installation des ressources, de l'apprentissage des ressources, de l'intégration des ressources et de l'apprentissage et de l'évaluation de l'intégration pour identifier la progression des apprentissages de la PI, ils affirment que la PI repose sur deux phases essentielles: celle de «l'installation des ressources en six semaines et deux semaines pour l'apprentissage de l'intégration» et celle de «l'évaluation de l'intégration». (Sujet 5)

On commence par l'installation des ressources pendant six semaines, puis vient la phase de l'apprentissage de l'intégration et, enfin, l'évaluation des apprentissages de l'intégration, ceci en deux semaines. (Sujet 7)

Les phases de la pédagogie d'intégration. Il y a des semaines d'apprentissages des ressources suivies d'une semaine d'intégration. La deuxième semaine est pour l'évaluation de l'intégration. (Sujet 10)

Par ailleurs, plusieurs enseignants considèrent les six semaines d'apprentissage des ressources comme très importantes pour le reste des apprentissages: «[...] La phase de l'installation des ressources est la base des deux semaines d'intégration [...]» (Sujet 2). Elles constituent le support principal pour le reste de la progression des apprentissages pour le sujet 18: «On s'appuie sur l'apprentissage pendant ces semaines pour travailler tranquillement lors de l'intégration». Elles entretiennent une relation d'interdépendance sur le plan des acquisitions des apprentissages avec les deux semaines d'intégration pour le sujet 14: «C'est une phase difficile, car, si tu ne travailles pas cette phase, tu rencontreras des problèmes avec les élèves lors de l'intégration».

## 2. ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE DES RESSOURCES ET D'APPRENTISSAGE DE L'INTÉGRATION

### 2.1 Activité d'apprentissage des ressources

Cette partie de notre guide d'entrevue a permis d'explorer la question des conceptions d'enseignants au regard d'une activité d'apprentissage des ressources selon la PI, telle que préconisée dans le premier objectif spécifique de notre recherche. Cette partie porte sur les conceptions d'enseignants au regard du déroulement et de la structuration d'une activité d'apprentissage des ressources, sur les tâches de l'enseignant et sur celles assignées à l'élève dans cette activité, sur les manifestations indiquant l'apprentissage des ressources par l'élève et, enfin, sur les apprentissages visés par l'évaluation préconisée dans cette activité.

#### *2.1.1 Déroulement de l'activité*

En général, selon les informations recueillies des répondants, le déroulement d'une activité d'apprentissage des ressources, selon la PI, peut être articulé en deux moments d'apprentissage: un moment de préparation et un moment de réalisation.

Dans le premier moment du déroulement de l'activité d'apprentissage des ressources, selon la PI, nous avons identifié quatre éléments essentiels comme le montre le tableau 7.

Tableau 7  
Moments de préparation de l'activité d'apprentissage des ressources

Nombre de sujets	Catégorisation
3	Présentation d'un texte ou d'une illustration (image, carte, figurines)
8	Rappel des connaissances antérieures
6	Sollicitation des perceptions initiales
5	Autres : Évaluation diagnostique (2) Déclaration des objectifs d'apprentissage (1) Motivation des élèves (1) Mise en scène (1)

Pour trois sujets, l'activité peut être amorcée par la présentation d'un texte ou d'une illustration. Cette dernière peut être une image, une carte, des figurines, des phrases ou un texte en lien avec le sujet de l'activité. Pour éviter la transmission directe des contenus<sup>19</sup> à apprendre, ces enseignants conçoivent la mise en œuvre d'activités d'observation pour permettre à l'élève de dégager et de découvrir les aspects importants du contenu à acquérir selon un objectif d'apprentissage préalable:

Je vais commencer cette activité [...] par un support visuel que l'élève va observer et découvrir de quoi il va parler. Tu lui poses une situation d'apprentissage et c'est à lui de créer et de faire sortir ses ressources. (Sujet 1)

De leur côté, huit enseignants préconisent d'amorcer cette activité par un rappel des connaissances antérieures. Il s'agit de mettre en œuvre, au début de l'activité, une démarche d'enseignement-apprentissage visant à rappeler aux élèves des contenus antérieurs vus dans d'autres activités en classe. Ces contenus antérieurs peuvent porter sur des éléments d'une leçon précédente représentant un prolongement des éléments qui seront étudiés dans l'activité et qui seront utiles à l'élève pour

<sup>19</sup> Ensemble des notions, des règles et des aspects constituant la matière à acquérir par les élèves lors d'une activité d'apprentissage.



comprendre les nouveaux éléments de cette activité. Cette façon d'amorcer cette activité est illustrée dans le discours du sujet 8:

[...] Avant, je vais voir la leçon qui est le prolongement de la notion de notre activité, par exemple, l'adjectif attribut. Je fais un rappel de ce que nous avons fait dans cette leçon avant d'entamer la notion de l'activité [...].

Dans le même ordre d'idée, le sujet 2, pour amorcer son activité, prévoit se servir du rappel des connaissances antérieures des élèves comme une révision.

[...] Je commence mon activité par un rappel de ce que nous avons fait dans la leçon ou l'activité précédente, pour savoir le degré d'acquisition de l'élève de la leçon précédente. Donc, je dois faire une révision [...].

D'un autre côté, la sollicitation des perceptions initiales a été soulevée chez six enseignants. À partir d'une introduction sur le sujet de l'activité, les répondants sollicitent les opinions et les perceptions des élèves sur le sujet de l'activité, ceci à partir de moyens divers, notamment des questions ouvertes posées aux élèves. Les élèves sont appelés à participer à une discussion guidée par l'enseignant sur le sujet. À partir de celle-ci, l'enseignant dégage les phrases et les idées en rapport avec le contenu de l'activité d'apprentissage en question. C'est le cas, notamment, de l'activité organisée par un répondant qui propose le sujet de l'activité d'une manière générale ou encore le sujet 5 qui amorce son activité à partir d'une question ouverte:

Je vais commencer l'activité par une introduction, je lance le sujet d'une manière générale pour savoir les perceptions des élèves sur ce sujet [...]. (Sujet 4)

Je vais commencer avec une introduction, je vais présenter une illustration. Je pose une question ouverte. Si tu remarques que les élèves n'ont pas compris, tu vas ensuite les orienter pour leur faciliter la tâche. (Sujet 5)

Finalement, deux enseignants affirment amorcer l'activité par une évaluation diagnostique afin d'avoir une idée sur les acquis des élèves. Il peut s'agir, par exemple, dans une activité de mathématiques, d'opérations de calcul à effectuer sur le

tableau ou d'un calcul rapide sur ardoise comme l'avance le sujet 6: «Je commence avec une évaluation diagnostique, tu fais, peut être une opération, ou un calcul rapide sur ardoise, elle m'aidera à savoir ce qu'ils ont dans la tête et ce qu'ils n'ont pas». Pour un enseignant, il prévoit amorcer son activité par l'annonce de l'objectif d'apprentissage. Ceci pour permettre à l'élève de savoir ce qu'on attend de lui lors du déroulement de l'activité. Quant au répondant 17, il préfère se servir de la motivation en montrant aux élèves l'importance de la participation en classe et la réalisation des devoirs sur la réussite des élèves dans leur vie professionnelle. Ceci, pour lui, pour permettre à l'élève de s'engager à participer dans l'activité. Pour le sujet 3, l'amorce de l'activité peut se faire par la participation de quelques élèves dans une mise en scène permettant de découvrir la notion ou la règle étudiée.

La présentation d'un texte, d'illustration, d'un rappel des connaissances antérieures, de la sollicitation des perceptions des élèves, par questions ouvertes ou par une évaluation diagnostique, l'annonce de l'objectif d'apprentissage de l'activité ou la mise en scène de l'objet de l'activité débouche sur le deuxième moment, notamment le moment du déroulement de l'activité. Selon le discours des enseignants participant à cette recherche, nous avons soulevé les éléments essentiels du déroulement de l'activité, comme le montre le tableau 8.

Tableau 8

Déroulement de l'activité d'apprentissage des ressources

Nombre de sujets	Catégorisation
12	Présentation de contenu par observation suivi d'explication
7	Présentation de contenu par questions dirigées suivi de la compréhension
2	Autres : Exercice visant l'apprentissage d'une règle suivi d'explication par d'échange (2)

Dans cette deuxième phase de l'activité, 12 enseignants préconisent la mise en œuvre d'activité d'observation pour permettre aux élèves de dégager par eux-mêmes les aspects importants du contenu à apprendre avant d'entamer l'explication des aspects à étudier dans l'activité. Cette explication se fait par questions dirigées. Ainsi, le sujet 1, dans une activité d'expression orale, présente aux élèves une illustration à observer. Cette observation va leur permettre de relever les éléments essentiels visés par l'activité. Elle leur permet également de dégager le nouveau lexique visé par l'activité afin de l'exploiter ultérieurement dans d'autres activités. Lorsque les élèves reconnaissent ces éléments, il entame la lecture et l'explication du texte (un dialogue) qui accompagne l'illustration. Ensuite, il fait répéter les phrases du dialogue, une par une, par les élèves. Il leur demande, ensuite, d'apprendre le dialogue afin de jouer le jeu de rôle. Dans cette phase de l'activité, l'enseignant sert de modèle aux élèves avant de laisser les élèves répéter le dialogue entre eux:

On commence l'activité par une illustration que l'élève va observer [...], ensuite, je l'explique en posant des questions sur ce que je veux leur faire apprendre et après le rôle des élèves est de mémoriser. C'est-à-dire, à la fin de l'activité, l'élève doit répéter ce dialogue et, avec les séquences qui viennent, ils auront à exploiter le lexique, l'exploitation des structures, des expressions, tout ce qui est en relation avec l'objectif de communication, l'élève apprend le dialogue avec le procédé de répétition jusqu'à ce qu'il l'apprenne. Mon rôle est de travailler au début avec un élève ou deux, qui maîtrisent plus ou moins la langue mieux que les autres. J'effectue la scène avec un ou deux élèves, après je me retire et je laisse les élèves répéter ce dialogue.

Pour le sujet 5, il prévoit présenter des phrases écrites au tableau. Les élèves seront ensuite invités à les observer. À travers des questions dirigées posées par l'enseignant, il explique et dirige les élèves vers la notion visée par l'activité.

Je vais écrire des phrases au tableau. [...]. Je vais leur poser des questions au fur et à mesure qu'il observe les phrases. À partir de mes questions, ils dégageront ce que je veux dans cette activité. (Sujet 5).

Le sujet 2, quant à lui, prévoit commencer son activité par une mise en scène décrivant la notion visée par l'activité. À travers des questions dirigées, les élèves comprendront et dégageront cette notion.

[...] Si je veux faire une activité sur l'adjectif attribut par exemple [...] Je prends un élève de la classe pour commencer l'activité. Je demande à l'élève de rentrer en classe effrayé. Je demanderais aux élèves comment il est rentré. Je leur pose des questions au fur et à mesure qu'ils observent la scène. Ils vont me répondre que l'élève est rentré effrayé. Moi, j'écris tous les mots soulevés par les élèves au tableau. Après, je demande aux élèves: «ces mots que j'ai écrits au tableau, qu'est-ce qu'ils nous décrivent?» pour arriver à ce qu'ils disent que ces mots décrivent l'état de (X). Je leur dis ensuite que le mot qui décrit l'état d'une personne s'appelle l'adjectif attribut. Enfin, je leur demande de me faire des phrases avec l'adjectif attribut.

Quant à deux sujets, ils préfèrent vérifier les acquisitions des élèves à partir de l'application d'exercices prescrits dans le manuel scolaire:

Lorsque j'isole la notion concernée par l'activité, je m'assure qu'ils ont compris. Je demande aux élèves d'ouvrir le manuel scolaire et d'effectuer un ou deux exercices pour savoir s'ils ont compris ou non. Moi, je ne sors pas des ordonnancements du manuel. (Sujet 16)

Sept sujets présentent le contenu en posant des questions pour orienter les élèves vers les éléments visées par l'activité. Ces questions ont également pour objectif de faciliter la compréhension du contenu par les élèves. C'est le cas pour le sujet 20:

[...] dans une activité de lecture par exemple. Je présente le texte aux élèves en le lisant, ensuite je demande à deux élèves de le lire [...] pour faire comprendre son contenu, je leur pose des questions qui vont les aider à comprendre de quoi il s'agit dans le texte. Lorsque je sens que les élèves commencent à comprendre, je passe aux questions de compréhension proposées par le manuel.

Pour le participant 12, pour expliquer une opération d'addition aux élèves, il la représente à partir d'une mise en scène jouée par des élèves. Les autres élèves sont appelés à décrire ce qu'ils ont observé à partir de questions qu'il leur pose. Une fois que les élèves ont compris le principe de l'opération, l'enseignant annonce la notion à acquérir. Pour vérifier la compréhension des aspects étudiés dans l'activité, il passe directement à l'application des acquisitions à partir d'exercices:

Je commence avec les élèves par une situation simple. Par exemple, si je veux faire l'addition, je fais passer des élèves au tableau pour représenter une opération d'addition [...]. Je pose aux élèves des questions pour les aider à comprendre l'opération. Une fois que je ressens que les élèves ont compris qu'il s'agit de l'addition, j'annonce la notion. À la fin, je fais une récapitulation sous forme d'exercices pour vérifier leur compréhension. (Sujet 12)

Enfin, un enseignant choisit de donner des exercices aux élèves pour leur permettre de découvrir la notion ou la règle étudiée dans l'activité. Le sujet 6, par exemple, donne un exercice aux élèves. Ensuite, il procède à l'explication lors de la correction collective en posant des questions visant les éléments essentiels de l'activité. Ceci, selon lui, va permettre aux élèves de découvrir et de comprendre la règle mathématique étudiée dans l'activité.

### *2.1.2 Tâches de l'enseignant*

Selon les informations recueillies par l'entrevue, les tâches effectuées par l'enseignant lors de l'apprentissage des ressources selon la PI peuvent être subdivisées en neuf catégories comme le dévoile le tableau 9.

Tableau 9  
Tâches de l'enseignant

Nombre de sujets	Catégorisation
17	Poser des questions
16	Expliquer
16	Faire observer
16	Vérifier la compréhension
12	Déterminer les objectifs d'apprentissage
8	Veiller à l'atteinte des objectifs d'apprentissage
11	Diriger l'échange
14	Évaluer et corriger
4	Transmettre le savoir
7	Autres : Animer (1) Motiver (2) Présenter le contenu de l'activité (2) Faire rappeler les connaissances antérieures (2)
2	Sans réponse

Pour atteindre les objectifs d'apprentissage de leur activité, 17 se considèrent comme poseurs de questions. Selon eux, ils dirigent les échanges avec les élèves à partir de questions ciblées afin de les orienter vers les éléments visés par l'activité et de faciliter leur compréhension comme c'est le cas du sujet 20.

[...] lors de cette activité, mon rôle est d'orienter les élèves vers ce que je veux leur transmettre par l'activité en leur posant des questions que j'ai déjà préparées. Ces questions faciliteront la compréhension.

Parmi notre échantillonnage, 16 répondants considèrent que leurs tâches sont d'expliquer, de faire observer et de vérifier la compréhension, 12 enseignants conçoivent que leurs tâches principales sont de déterminer les objectifs d'apprentissage. Le sujet 17, par exemple, indique que sa tâche est de déterminer les

objectifs de l'activité: «[...] Je vais déterminer les objectifs de l'activité avant de rentrer en classe. En général, je respecte les objectifs annoncés dans le manuel scolaire» (Sujet 17).

Pour le sujet 8, sa tâche est de transmettre le savoir tout en respectant les objectifs élaborés pour l'activité: «Je vais répondre comment je vais faire, moi, je vais essayer de transmettre les objectifs visés par cette activité aux élèves». Quant à huit autres sujets, ils pensent que leur tâche est de veiller à l'atteinte des objectifs d'apprentissage préétablis dans le manuel scolaire: «Moi, je vais respecter les objectifs du manuel scolaire. Je ne sors pas des instructions» (Sujet 10).

Par ailleurs, le sujet 9 considère que ses tâches sont d'animer, de présenter et de motiver les élèves. Il prévoit se servir de la motivation pour créer un environnement propice à l'apprentissage. Cette motivation se traduit, selon lui, par l'encouragement, l'orientation des élèves et la prise en considération de leur participation:

[...] Lorsque je vais présenter une situation didactique aux élèves, je vais être animateur. Je motive les élèves pour travailler. Tu les orientes, oui, tu dois le motiver avec des questions ou autres choses. Lui aussi, il va te poser des questions. Donc tu dois prendre ses questions en considération et tu vas le motiver pour qu'il soit un élément qui participe. Il doit construire la leçon à partir de ce qu'il a.

Dans un autre ordre d'idée, 14 sujets pensent que leur tâche est, non seulement d'expliquer et d'orienter les élèves, mais aussi d'évaluer et de corriger les productions des élèves comme c'est le cas du sujet 12: «[...] mon rôle est l'explication, l'évaluation, l'orientation et la correction».

### 2.1.3 Tâches des élèves

Selon les informations recueillies des participants à l'entrevue, les tâches que l'enseignant demande à l'élève d'effectuer dans l'activité d'apprentissage des ressources peuvent être divisées en six catégories comme le montre le tableau 10.

Tableau 10  
Tâches des élèves

Nombre de sujets	Catégorisation
7	Collaborer
7	Être attentif
7	Poser des questions
6	Respecter le contrat enseignant/élève
4	Répondre aux questions de l'enseignant
3	Corriger et s'autocorriger
11	Autres : Être dynamique (1) Participer (2) Effectuer les exercices (2) Comprendre (2) Se rappeler (1) Observer (2) Écouter (1)

Parmi nos répondants, sept sujets optent demander aux élèves, lors de cette activité, de collaborer, de participer et de poser des questions au cours de l'explication. Le sujet 1, par exemple, conçoit de demander aux élèves d'observer l'illustration qu'il leur propose et ensuite d'écouter attentivement: «Je leur demande d'observer l'illustration et d'écouter les jeux de rôle». Quant au sujet 2, il prévoit demander à ses élèves de participer à l'activité et de poser des questions s'ils n'ont pas compris et de donner des exemples pour justifier leur compréhension: «[...] Leurs tâches sont de participer dans la leçon, donner des exemples, discuter et poser des



questions [...]». Pour le sujet 8, la participation de l'élève aux échanges en classe est la tâche qui lui montre qu'il a atteint son objectif d'apprentissage: «[...] Si je constate que les élèves participent aux échanges entre moi et eux, pour moi, j'ai réalisé ce que je veux dans cette activité».

Pour pousser les élèves à suivre attentivement leur explication, six répondants entretiennent avec leur élève un engagement sous forme d'un contrat didactique dès le début de l'activité. Le sujet 3, pour atteindre ses objectifs d'apprentissage, prévoit annoncer l'objectif d'apprentissage visé dès le début de l'activité. Cette annonce de l'objectif constitue, selon lui, un contrat didactique qui montre à l'élève ce qu'on attend de lui:

[...] Moi, je suis parmi ceux qui annoncent l'objectif de la séance à ses élèves comme un contrat avec eux. Ceci pour les attirer à bien suivre dans l'activité afin d'atteindre les objectifs d'apprentissage.

Le sujet 16 conçoit de faire un bref résumé sur le thème de l'activité avant de conclure un contrat d'apprentissage avec les élèves. Selon lui, ce contrat permettra à l'élève de savoir ce qu'on attend de lui:

Moi, je vais annoncer le sujet, je vais faire un bref résumé de ce que nous allons faire et puis faire un contrat avec mes élèves, d'ailleurs. [...] c'est ce que je fais toujours et mes élèves savent ce que j'attends d'eux dans l'activité. Il faut venir voir.

Pour quatre sujets, la tâche de l'élève est de répondre aux questions de l'enseignant. Pour trois sujets, elle est de faire correctement la correction de ses évaluations et de reconnaître ses erreurs comme le révèle le sujet 20: «Moi, je crois que l'élève, s'il corrige bien ses erreurs et apprend à éviter ses erreurs dans les leçons qui viennent, c'est ça, pour moi, le rôle de l'élève [...]».

Pour le répondant 19, l'élève doit être dynamique et participer à l'activité, car ceci va lui permettre de comprendre la notion étudiée. Pour le sujet 2, la tâche de

l'élève est d'effectuer les exercices qu'on lui propose. Pour le sujet 9, la tâche de l'élève est d'écouter et de comprendre ce qu'on lui transmet. Quant au sujet 1, pour pouvoir comprendre la situation d'apprentissage, l'élève doit bien observer l'illustration qu'on lui propose pour pouvoir dégager les éléments sur lesquels repose l'activité.

#### *2.1.4 Modalités pour terminer l'activité*

La totalité des répondants prévoit terminer leur activité par une évaluation. Les modalités d'évaluation varient d'un sujet à un autre ainsi que le résume le tableau 11 ci-dessous.

Tableau 11  
Modalités pour terminer l'activité

Nombre de sujets	Catégorisation
13	Exercices d'application
5	Bilans synthèses
7	Autres : Récapitulation (2) Situation problème (1) Exercices de consolidation (2) Vérification de la compréhension (2)

Parmi nos répondants, 13 sujets conçoivent l'évaluation, à la fin de l'activité, sous forme d'exercices d'application portant sur la notion, la règle ou les aspects étudiés dans l'activité. Le sujet 2, par exemple, prévoit proposer des exercices d'application de son choix portant sur ce qu'il a transmis aux élèves. Pour le sujet 10, l'évaluation se fait à partir des exercices proposés dans le manuel scolaire. D'autres modalités d'évaluation à la fin de l'activité ont été soulevées dans le discours des

participants à l'entrevue, notamment celles de cinq sujets qui prévoient terminer leur activité par un bilan synthèse. Ce bilan sert non seulement à vérifier les acquisitions des élèves, mais aussi à consolider leurs apprentissages dans le but de les utiliser ultérieurement dans des activités constituant leur prolongement. Ce discours peut être illustré à partir de la réponse du sujet 18: «[...] un bilan de ce qu'on fait au cours de l'activité, car cette activité est une introduction à une autre leçon».

Pour deux sujets, le mode d'évaluation privilégié à la fin de l'activité est la récapitulation des principaux éléments étudiés dans l'activité. Pour deux autres sujets, la consolidation des acquisitions des élèves se fait à partir d'exercices. Quant à deux enseignants, pour terminer l'activité, ils procèdent par questions/réponses afin de vérifier la compréhension des aspects ou de la règle étudiée dans l'activité chez les élèves. Pour un répondant, l'évaluation est sous forme de situation problème ou ce que le sujet 5 appelle «situation d'intégration partielle»: «Je le termine avec une évaluation, je leur propose une situation problème. Je pourrais l'appeler une intégration partielle».

#### *2.1.5 Signes d'apprentissage*

Selon le discours des enseignants participant à l'entrevue, les signes d'apprentissage des ressources selon la PI peuvent être répartis en quatre catégories comme le dévoile le tableau 12.

Tableau 12  
Signes d'apprentissage

Nombre de sujets	Catégorisation
9	Les réponses orales lors des exercices d'entraînement
6	Les réponses écrites lors de l'évaluation formative
3	Autres : La participation des élèves (2) La réussite des échanges enseignants/élèves (1)
2	Sans réponse

Pour neuf sujets, les signes montrant que les élèves ont appris pendant cette activité sont l'évaluation immédiate. Cette évaluation se fait oralement à partir du procédé questions/réponses ou par des exercices d'entraînement. L'adéquation des réponses des élèves constitue, selon le discours des participants à cette recherche, un signe d'apprentissage. Pour le répondant 7, par exemple, l'échange en classe et les réponses correctes des élèves permettent d'identifier si les élèves ont appris ou non: «Lorsqu'il y a un échange entre moi et les élèves, lorsque je leur pose des questions, ils répondent bien oralement».

Par ailleurs, pour savoir si les élèves ont appris lors de l'activité, le sujet 10 prévoit se baser, lors de la consolidation des acquisitions, sur des exercices proposés par le manuel scolaire. L'élève est appelé à prouver qu'il a appris à partir de la résolution de ces exercices: «Dans le manuel scolaire, il y a un exercice ou deux. Par exemple, on trouve: «Complète les phrases avec le verbe convenable. L'élève doit répondre juste».

Pour six sujets, les signes qui leur indiqueront que les élèves ont appris pendant cette activité sont les réponses écrites des élèves lors de l'évaluation formative. Pour le sujet 2, la correction des cahiers de classe lui permettra d'identifier les élèves qui sont en difficulté afin de préparer des séances de remédiation:

Je corrige les exercices, on les corrige ensemble. Et à travers la correction collective, je distingue les élèves qui trouvent des difficultés. Mais lorsque je prends les cahiers pour les corriger, je vais savoir qui a besoin de remédiation. Soit je recommence l'activité s'il y a beaucoup d'élèves, s'il y a peu d'élèves, ce pourcentage existe toujours dans une classe.

Pour deux répondants, la participation des élèves aux échanges en classe lors de la consolidation des apprentissages constituent un signe d'apprentissage des élèves: «[...] par leur participation et les exemples qu'ils donnent [...]» (Sujet 2).

Quant au sujet 8, la réussite de l'échange enseignant/élèves en classe montre que les élèves ont appris ou non la notion ou l'aspect étudié dans l'activité: «S'il y a un échange entre moi et les élèves et si je remarque que ces derniers répondent bien à mes questions, je comprends qu'ils ont appris».

#### 2.1.6 *Activité d'évaluation*

Les 20 enseignants participant à cette recherche prévoient procéder à une évaluation après la fin de l'activité. Cette évaluation, d'après 16 répondants, est sous forme d'exercices d'application, comme le montre le tableau 13.

Tableau 13  
Modalités d'évaluation

Nombre de sujets	Catégorisation
16	Exercices d'application
3	Situations problèmes
2	Autres : Jeux de rôle (1) Situations d'intégration (1)

Parmi nos répondants, 16 enseignants prévoient terminer leur activité par des exercices d'application. Le sujet 4, par exemple, prévoit proposer des questions aux élèves dans le cadre d'une évaluation formative. Quant au sujet 9, il prévoit effectuer des exercices du manuel scolaire en lisant les consignes de l'évaluation collectivement avant de demander aux élèves de les effectuer individuellement:

[...] mon évaluation porte sur un exercice écrit. On lit la consigne collectivement, par exemple: «conjugue les verbes entre parenthèses à l'imparfait». La tâche est plus facile, car les verbes sont déjà identifiés ou, par exemple, «conjugue à l'imparfait». L'élève doit chercher le verbe et puis le conjuguer.

Parmi nos participants, trois sujets prévoient proposer une situation problème à leurs élèves. Selon eux, l'élève est appelé à mobiliser les ressources qu'il a acquises pendant cette activité. Pour un sujet, ils demandent aux élèves de répéter le dialogue qu'on a mémorisé au cours de l'activité selon un jeu de rôle enseignant/élèves dans un premier temps et élèves/élèves dans un deuxième temps.

#### *2.1.7 Tâches de l'enseignant*

Selon le discours des participants à l'entrevue, les tâches à effectuer par l'enseignant dans une activité d'évaluation peuvent être divisées en six catégories comme le montre le tableau 14.

Tableau 14  
Tâches de l'enseignant

Nombre de sujets	Catégorisation
17	Corriger les exercices
13	Expliquer le contenu de l'exercice
3	Lire le contenu de l'exercice
4	Autres : Orienter pour l'autocorrection (2) Animer (1) Classer les erreurs (1)

Parmi nos participants, 17 considèrent que leurs tâches essentielles dans cette activité d'évaluation sont la correction des productions des élèves: «Je vais veiller à bien corriger les productions des élèves» (Sujet 16); «Lorsque je demande aux élèves d'effectuer l'exercice, mon rôle est de bien corriger après» (Sujet 18). Pour 13 répondants, leurs tâches sont d'expliquer l'exercice aux élèves avant de leur demander de l'effectuer: «Mon rôle est l'explication de l'exercice» (Sujet 4); «Je vais expliquer la consigne de l'exercice» (Sujet 10). Pour le sujet 13, l'explication de l'exercice facilite sa compréhension.

Pour trois répondants, l'évaluation est une occasion pour l'enseignant de lire les exercices ou les situations problèmes avant de procéder à l'explication et à la résolution. Le sujet 4 prévoit lire l'exercice avant d'expliquer à l'élève ce qu'on attend de lui. Pour le sujet 6, qui prévoit présenter une situation problème aux élèves, sa tâche commence par la lecture de cette situation avant d'orienter les élèves vers les tâches qu'on attend d'eux.

Pour relever les erreurs des élèves, le sujet 7 les incite à s'autocorriger et à participer à la correction collective, puis individuelle. Pour le sujet 11, sa tâche consiste en l'animation au cours de la résolution de l'exercice. Quant à un autre enseignant, sa tâche, à ce stade du déroulement de l'activité, consiste également au classement des erreurs des élèves afin de préparer le soutien aux élèves en difficulté.

### *2.1.8 Tâches des élèves*

Dans notre échantillonnage, 17 des répondants résument la tâche de l'élève, à ce stade du déroulement de l'activité d'évaluation, à la réponse et à la réalisation des exercices qu'on lui propose ou qui sont proposés par le manuel scolaire et à l'application des apprentissages de l'activité dans des exercices, comme le montre le tableau 15.

Tableau 15  
Tâches des élèves

Nombre de sujets	Catégorisation
17	Effectuer les exercices
6	Autres : Mémoriser (2) Participer (2) Corriger (2)

Pour 17 sujets, l'élève est appelé à effectuer et répondre aux exercices proposés à la fin de l'activité. Ces exercices permettent, selon eux, de vérifier la compréhension des élèves des éléments étudiés dans l'activité. Le sujet 3 considère que la tâche de l'élève lors de l'évaluation consiste à répondre aux exercices qu'on lui propose. Deux répondants prévoient demander à leurs élèves de mémoriser le contenu de l'activité. Les élèves, selon eux, seront appelés à répéter, à la fin de l'activité, le texte (un dialogue) étudié dans l'activité: «[...] la mémorisation du dialogue, car c'est ça l'objectif spécifique de la séance» (Sujet 1).

Quant à deux enseignants, en plus de faire réaliser des exercices, ils demandent à l'élève de participer à la correction des exercices lors de la correction collective et individuelle. Enfin, pour deux sujets, l'élève est appelé à corriger ses erreurs après la correction des exercices.

## 2.2 Activité d'intégration

Dans cette partie du guide de notre entrevue, l'objectif est de décrire et d'analyser les conceptions des enseignants au regard d'une activité d'apprentissage de l'intégration selon la PI, telle que préconisée dans le premier objectif spécifique de notre recherche. Ainsi, nous avons posé sept questions aux participants visant la collecte de données concernant les conceptions d'enseignants au regard



1. de l'apprentissage visé par cette activité;
2. des principales étapes du déroulement et de la structuration d'une activité d'apprentissage lors de la phase d'intégration;
3. des tâches de l'enseignant pour appuyer les élèves dans leur apprentissage;
4. des tâches qui seront soumises aux élèves pour réaliser l'apprentissage visé;
5. de leurs conceptions vis-à-vis des signes montrant l'apprentissage de l'élève à intégrer;
6. des contraintes auxquelles les enseignants sont confrontés lors de la mise en œuvre de la PI dans leurs écoles.

### *2.2.1 Apprentissages visés*

Cette question vise à identifier les apprentissages visés par la réalisation d'une activité d'intégration. L'analyse des réponses permet de constater que l'objectif d'apprentissage visé par l'activité d'apprentissage peut être articulé en dix catégories, comme le montre le tableau 16 ci-après.

Tableau 16  
Apprentissages visés

Nombre de sujets	Catégorisation
18	Apprendre à mobilisation des savoirs
9	Autres : Apprendre à contextualiser (1) Apprendre à sélectionner (1) Apprendre à décomposer (1) Apprendre à communiquer (1) Apprendre à lire (2) Comprendre (2) Construire ses compétences (1)
2	Sans réponse

Pour 18 répondants, les apprentissages visés par l'activité d'intégration est de faire apprendre et de vérifier l'intégration des ressources apprises par l'élève lors de l'apprentissage des ressources pour résoudre des situations complexes. Autrement dit, l'élève est invité à mobiliser ce qu'il a appris pendant les apprentissages ponctuels pour résoudre les situations complexes qu'on lui propose lors de l'intégration. Pour le sujet 9, l'objectif de cette activité est d'amener l'élève à mobiliser ce qu'il a appris pendant l'apprentissage ponctuel.

Le sujet 11 est d'avis que l'objectif et les apprentissages visés par cette activité sont d'inviter l'élève à passer de la simple résolution des exercices à la décomposition de la situation complexe. Par ailleurs, l'objectif de l'activité d'apprentissage de l'intégration pour le sujet 4 est que les élèves fassent le rapport entre ce qu'on apprend à l'école et la vie à l'extérieur de l'école. Pour le sujet 6, l'activité d'intégration est l'occasion pour l'enseignant de constater que l'élève est capable de choisir parmi ses apprentissages antérieurs ceux qui conviennent pour effectuer la situation complexe. Pour deux sujets, cette activité permet à l'élève de comprendre et de s'exercer à la lecture. Pour un autre, l'activité de l'intégration permet le développement d'autres compétences des élèves.

### *2.2.2 Déroulement de l'activité d'apprentissage de l'intégration*

Le déroulement et la structuration de l'activité d'apprentissage de l'intégration peuvent être décrits en deux phases essentielles: une phase de réalisation de l'activité et une phase d'intégration, comme le montre le tableau 17.

Tableau 17  
Déroulement de l'activité d'apprentissage de l'intégration

Nombre de sujets	Catégorisation	
	Moment de réalisation	Moment d'intégration
19	Présentation de contenu par observation suivi de compréhension suivi d'application	Résolution d'une situation complexe visant l'intégration des ressources
1	Autres : Motivation suivie de la présentation du contenu par échange dirigé et de compréhension (1)	

Les 20 enseignants de notre échantillon prévoient travailler avec des situations complexes dans cette phase de déroulement de l'apprentissage. Parmi eux, 19 répondants amorcent l'activité par la présentation du contenu à étudier par l'observation d'une illustration. Cette phase de l'activité est suivie de l'explication de ce contenu à partir des questions visant l'orientation des élèves aux éléments essentiels du contenu de la situation complexe.

Cette observation est accompagnée d'un échange dirigé de la part de l'enseignant. Ensuite, les élèves seront engagés dans une lecture des autres éléments de la situation, notamment le titre, le contexte et les consignes. Cette étape du déroulement de l'activité est aussi accompagnée par un échange dirigé. Pour faire comprendre la situation à leurs élèves, trois sujets prévoient premièrement inviter les élèves à observer le support tout en donnant aux élèves un moment de réflexion puis leur demander de lire le titre, le contexte et les trois consignes de la situation. Les élèves sont appelés à relever les éléments essentiels visés par l'activité. Les échanges dirigés assurés par l'enseignant viennent orienter les élèves une fois que l'enseignant constate qu'ils s'égarent.

Le sujet 3 prévoit amorcer son activité par la présentation du contenu de la situation. Cette présentation est suivie d'un moment de réflexion donné aux élèves pour dégager les éléments essentiels concernés par l'activité. Cette phase de l'activité permettra de faire comprendre les composantes de la situation (support, titre, contexte et consignes) et de faciliter le travail à l'enseignant avec les élèves au cours de l'activité. Pour un autre enseignant, la motivation<sup>20</sup> des élèves, avant de présenter le contenu de la situation, est très importante. Elle permettra l'engagement des élèves tout au long de l'activité et ainsi assurera la compréhension du contenu de la situation.

La compréhension de l'élève des éléments de la situation complexe, notamment le support, le titre, le contexte et les consignes, donne lieu à une deuxième phase de l'intégration. Tous les répondants de notre échantillon prévoient demander aux élèves la résolution de la situation complexe. Cette résolution sera réalisée soit individuellement, soit en groupe.

Quant au sujet 17, il commence son activité par la présentation du contenu (la situation complexe). Il donne un moment de réflexion à ses élèves pour dégager les éléments essentiels de la situation. Il transpose toutes les réponses des élèves au tableau. Ensuite ce sont les élèves, à l'aide de questions dirigées de l'enseignant, qui sélectionnent les réponses adéquates par rapport aux éléments visés par l'activité. Lorsque les élèves comprennent la situation, il leur demande de la résoudre individuellement. Pour lui, c'est une occasion pour l'élève de mobiliser les ressources acquises pendant les six semaines d'apprentissage:

---

<sup>20</sup> L'enseignant n'a pas précisé la nature de cette motivation.

Je commence l'activité par la présentation de la situation complexe. Les élèves auront un moment pour réfléchir sur les éléments essentiels de l'activité. J'écris ensuite toutes les réponses des élèves sur le tableau. On sélectionne ensemble les éléments qui sont visés par cette activité. Une fois que je ressens que les élèves ont compris la situation [...] je leur demande d'appliquer ce qu'ils ont compris pour résoudre la situation.

Quant au sujet 9, la première phase de l'activité est la motivation des élèves. Il prévoit leur raconter l'histoire de l'un de ses élèves qui était persévérant dans ses études, et qui est devenu un haut responsable dans le pays. Pour lui, ceci motivera les élèves à travailler et à participer dans l'activité. Ensuite, il présente le contenu de la situation en demandant aux élèves d'observer le support de la situation. Avec des questions dirigées, il oriente les élèves vers les éléments visés par l'activité. Une fois qu'ils ont compris la situation, il leur demande de résoudre la situation complexe en groupe.

### 2.2.3 Tâches de l'enseignant

Selon le discours des enseignants participants à cette recherche, la tâche de l'enseignant dans cette activité est conçue selon les catégories présentées dans le tableau 18.

Tableau 18  
Tâches de l'enseignant

Nombre de sujets	Catégorisation
18	Expliquer le contenu de la situation
16	Inciter les élèves à la participation
16	Orienter vers les éléments essentiels de la situation
1	Sans réponse

Pour 18 sujets, la tâche de l'enseignant dans cette activité d'intégration est d'expliquer le contenu de la situation. Ceci permettra aux élèves de comprendre les éléments essentiels de la situation (support, titre, contexte et consignes). La tâche de l'enseignant deviendra plus facile dans le reste de l'activité. Parmi notre échantillonnage, 16 sujets incitent les élèves à la participation lors du déroulement de l'activité, ce qui est leur tâche principale. Parmi nos sujets, également 16 participants conçoivent leur tâche comme étant l'orientation des élèves vers les éléments principaux de la situation. Selon eux, ceci leur permettra de faire comprendre la situation complexe aux élèves. Pour le sujet 10, sa tâche est d'orienter les élèves de façon à ne pas les laisser sortir du sujet de la situation. Pour un sujet, soutenir les élèves à construire une stratégie pour comprendre et résoudre la situation est leur tâche essentielle: «[...] Je vais les aider à construire une stratégie de travail pour résoudre la situation [...]».

#### *2.2.4 Tâches des élèves*

Pour explorer les conceptions d'enseignants au regard des tâches des élèves dans l'activité d'intégration des ressources selon la PI, nous leur avons posé la question «Quelles sont les tâches que vous allez demander aux élèves d'effectuer?». Les réponses peuvent être subdivisées en neuf catégories comme le montre le tableau 19 ci-après.

Tableau 19  
Tâches des élèves

Nombre de sujets	Catégorisation
14	Répondre aux consignes
8	Résoudre la situation
4	Comprendre la situation
9	Autres : Corriger (2) Présenter les résultats (1) Appliquer la grille de correction (1) Observer (2) Participer à l'activité (2) Intégrer ses apprentissages (1)

Après avoir présenté et expliqué la situation complexe aux élèves, 14 sujets prévoient leur demander de répondre aux consignes de la situation. Le sujet 2 prévoit demander aux élèves de répondre directement aux trois consignes de la situation individuellement ou en groupe: «[...] Après, je leur demande les réponses aux consignes de chaque situation en leur expliquant comment travailler. Parfois, on travaille en groupe». Quant au sujet 12, il procède premièrement à la lecture de la situation avant de demander aux élèves de répondre aux consignes proposées.

Pour le sujet 8, la tâche des élèves est de répondre aux consignes de la situation à partir des ressources apprises lors des apprentissages ponctuels. Pour lui, l'élève est invité à mobiliser ses ressources apprises lors des apprentissages des ressources pour répondre aux consignes de la situation, ceci pour justifier son acquisition de ces ressources: «S'il a appris quelque chose à partir de ce qu'il a fait lors de l'installation des ressources, c'est ça mon objectif. Il doit répondre aux consignes».

Parmi nos participants, huit sujets demandent à leurs élèves, lors de cette activité, de résoudre la situation complexe. Ces enseignants n'ont pas précisé la manière et les procédés que les élèves utiliseront pour résoudre la situation. Quant à quatre répondants, ils ne prévoient pas demander directement aux élèves des tâches à effectuer, mais ils préfèrent leur demander de comprendre tout d'abord la situation. Ceci, selon eux, leur permettra d'en déduire les tâches à effectuer pour résoudre la situation: «Je vais leur demander de lire, de comprendre la situation» (Sujet 6). Pour le même sujet, l'élève, après avoir compris la situation, doit sélectionner les informations essentielles. Ceci, selon lui, va lui permettre d'en déduire les tâches à effectuer pour résoudre la situation: «[...] d'extraire les informations essentielles à partir de là, de connaître leurs tâches». Pour d'autres enseignants, l'élève doit être attentif tout au long de l'activité pour comprendre la situation: «Pour comprendre la situation, l'élève doit être attentif et discipliné» (Sujet 2). Pour deux sujets, la tâche de l'élève est de présenter ses productions aux élèves et de corriger ses erreurs.

Quant au sujet 20, à la fin de l'activité, la tâche de l'élève est de corriger sa production en utilisant la grille de correction. Pour deux enseignants, un élève doit faire attention en observant le support de la situation, selon eux, c'est de là qu'il pourra soulever les éléments essentiels de la situation. Pour le sujet 3, la tâche de l'élève dans cette activité est de mobiliser les ressources qu'il a apprises lors des semaines de l'apprentissage des ressources. Pour deux sujets, la participation de l'élève dans l'activité est essentielle. Ceci leur permettra de comprendre le contenu de la situation complexe: «Pour comprendre la situation, l'élève doit d'abord participer en classe [...]» (Sujet 9). Quant au sujet 6, l'élève a comme tâche principale, dans cette activité, d'intégrer ses ressources pour résoudre la situation complexe: «Après la sélection des informations, il doit intégrer toutes ses ressources [...]».



### 2.2.5 Modalités pour terminer l'activité

Dans cette étape du déroulement de l'activité d'apprentissage de l'intégration, la majorité des enseignants participant à l'entrevue envisage de procéder à la correction des productions des élèves et à la remédiation des apprentissages des élèves comme le montre le tableau 20.

Tableau 20  
Modalités pour terminer l'activité

Nombre de sujets	Catégorisation
20	Correction des productions
10	Remédiation des apprentissages
3	Autres : Récitation (1) Récapitulation (2)
2	Sans réponse

Les 20 répondants prévoient terminer cette activité par la correction des productions des élèves. Les modalités de correction se font en fonction d'une grille prédéfinie par les responsables de l'application de la PI au Maroc pour standardiser la correction des copies des élèves comme le confirme le répondant 7: «Les indicateurs sont déjà prédéterminés par les instructions [...]». Cette grille, selon les répondants, constitue un outil d'aide à la correction des productions des élèves. Parmi nos participants, deux sujets, prévoient corriger et noter les réponses des élèves en fonction de cette grille, après avoir demandé à ces derniers de lire leur production: «Il y a une grille que j'utilise, j'évalue l'élève selon les critères prescrits dans cette grille et tu vois s'il a réussi à intégrer ou non» (Sujet 1);

On les corrige collectivement, mais il y a une grille [...]. Si l'élève a fait une phrase minimale, tu lui donnes une note. On passe à la deuxième consigne. Tu vas noter selon ce que l'élève t'a donné comme réponse [...]. (Sujet 8)

Pour dix répondants, l'activité ne se termine pas par la correction des productions des élèves, mais par la remédiation des apprentissages: «[...] Je procède après la correction à la remédiation» (Sujet 11); «[...] J'aide les élèves à exploiter leurs erreurs par des séances de remédiation» (Sujet 5); «La remédiation est très importante après la correction des productions» (Sujet 17).

Pour deux répondants, ils procèdent à la récapitulation des idées soulevées lors des échanges afin de s'assurer que les élèves ont bien compris les éléments essentiels de la situation complexe. Quant à un enseignant, notamment le sujet 1, l'activité se termine par la récitation par les élèves de tout ce qu'ils ont abordé pendant cette activité, surtout lorsqu'il s'agit d'une activité de communication.

#### *2.2.6 Signes d'apprentissage de l'intégration*

Les informations recueillies par cette question de l'entrevue permettent de catégoriser les réponses des participants au regard des signes d'apprentissage d'intégration en cinq catégories comme le montre le tableau 21 ci-après.

Tableau 21  
Signes d'apprentissage de l'intégration

Nombre de sujets	Catégorisation
7	À partir de l'adéquation des réponses aux consignes de la situation
7	À partir de la mobilisation des savoirs
4	À partir du respect des critères de la grille de correction
5	Autres : À partir de la quantité des productions (2) À partir de la correction des productions (2) À partir de la mobilisation de diverses ressources (1)
1	Sans réponse

Pour sept sujets, les signes montrant que l'élève a appris à intégrer peuvent être relevés à partir de leurs réponses aux consignes. Les réponses correctes constituent, pour eux, un signe d'intégration chez l'élève. Pour le sujet 2, l'élève a bien répondu aux consignes de la situation, il a appris à intégrer: «Vous dites comment je peux savoir? Lorsque je vois qu'il a répondu aux consignes».

Dans le même sens, la résolution de la situation à partir de l'application des ressources apprises pendant l'apprentissage des ressources représente un signe d'apprentissage d'intégration pour les sept sujets répondants: «Si l'élève a appliqué les ressources qu'il a apprises lors de l'apprentissage des ressources. Pour moi, il sait intégrer» (Sujet 12). Quant à trois sujets, le respect des critères de la grille de correction est l'outil qui permettra de savoir si l'élève a appris à intégrer ou non. Pour le sujet 7, «la correction des productions et la réalisation des critères de la grille de correction» est un signe d'apprentissage d'intégration de l'élève.

Pour deux participants de cette recherche, les signes d'apprentissage d'intégration pour eux se traduisent par la quantité de production. Pour le sujet 11, les signes d'intégration des apprentissages se dévoilent à partir de la correction des

productions des élèves. Quant au répondant 6, la mobilisation de ressources diverses pour répondre aux consignes constitue pour lui un signe d'apprentissage d'intégration.

### *2.2.7 Contraintes associées à la mise en œuvre de la pédagogie de l'intégration en classe*

Pour terminer l'entrevue semi-dirigée, nous avons proposé aux enseignants participant à cette recherche d'ajouter les éléments dont ils souhaitent nous faire part sur le déroulement de l'activité d'apprentissage de l'intégration. Nous avons constaté que les répondants nous ont fait part de leur réflexion sur la mise en œuvre de la PI dans leur classe après avoir bénéficié de cinq jours de formation continue. Les informations recueillies à partir des discours des répondants peuvent être articulées autour des points soulevés dans le tableau 22.

Tableau 22

Contraintes associées à la mise en œuvre de la pédagogie de l'intégration en classe

Nombre de sujets	Catégorisation
4	Problème pour faire face aux situations complexes
3	Contradiction entre la phase de l'apprentissage des ressources et l'apprentissage de l'intégration
10	Autres : Problème de matériel didactique (2) Problème de surnombre dans les classes (2) Problème d'infrastructure (2) Problème de formation continue (2) Problème de ressources (1) Surcharge du programme scolaire (1)
13	Sans réponse

Pour trois enseignants, il existe une divergence entre la phase de l'apprentissage des ressources et la phase de l'intégration des ressources, comme le montre le sujet 1: «Il y a, comme je vous ai dit, une contradiction entre l'installation

des ressources et l'intégration des ressources». Cette contradiction provient, selon le sujet 6, des modalités d'évaluation mise en place dans les deux phases. Pendant la phase de l'apprentissage des ressources, selon lui, on procédera par exercisation. Alors que, lors de l'intégration, on proposera des situations complexes:

On va travailler pendant l'installation des ressources avec des exercices comme on fait toujours, pendant l'intégration on va travailler par situation complexe, ce n'est pas facile.

Par conséquent, les élèves peuvent éprouver beaucoup de difficulté à comprendre la situation complexe, ajoutent quatre sujets, comme le montre le sujet 2, car ils n'ont pas l'habitude de travailler avec les situations complexes, comme le dévoile le sujet 12: «Les élèves trouvent des problèmes pour travailler avec les situations complexes. [...]. Les situations doivent être simples et en relation avec ce qu'ils ont fait». Cette difficulté provient, selon le sujet 1, de l'insuffisance de ressources que possède l'élève pour lui permettre de comprendre et de résoudre la situation complexe: «Le bagage chez l'enfant est un grand obstacle pour résoudre cette situation».

Pour d'autres enseignants, la mise en place de la pédagogie de l'intégration va rencontrer des difficultés à cause de l'insuffisance du matériel didactique: «[...] L'école marocaine souffre d'un manque de matériel didactique et cette pédagogie se base sur cela» (Sujet 11). Quant aux sujets 2 et 4, le surnombre en classe est un facteur qui entrave la réalisation des objectifs escomptés par cette pédagogie: «Je ne crois pas qu'avec le nombre important des élèves dans les classes, on va pouvoir enseigner avec cette pédagogie» (Sujet 4). Pour le sujet 2, le mauvais état de plusieurs écoles, le surnombre en classe, le manque de moyens didactiques et pédagogiques, notamment dans les milieux ruraux, peuvent avoir des répercussions sur la mise en œuvre de ce genre de pédagogie. Sur le plan de la formation continue, le sujet 6 dévoile que la durée de la formation continue consacrée à la formation des enseignants sur cette pédagogie est insuffisante pour doter l'enseignant de moyens

pédagogiques pour travailler en classe: «Cinq jours de formation, à votre avis, peuvent permettre aux enseignants de comprendre cette pédagogie pour travailler en classe?».

### 3. SYNTHÈSE DES RÉSULTATS

Dans cette section de notre recherche, nous exposons une synthèse des résultats, comme le montre le tableau 23. Cet aperçu synthétique permettra de relever certaines caractéristiques des conceptions d'enseignants marocains au regard des démarches d'enseignement-apprentissages privilégiées pour opérationnaliser la PI en classe. Ces caractéristiques seront davantage mises en relief et discutées dans la prochaine partie qui portera sur l'interprétation des résultats.

Tableau 23  
Synthèse des résultats

Fondements pédagogicodidactiques de la PI	
Caractéristiques de la PI	La vérification et la mobilisation des savoirs dans des situations complexes
Rapport de la PI avec l'APC	La PI est un moyen de vérification et de développement des compétences
La notion d'intégration	La mobilisation des savoirs scolaires dans des situations complexes
Progression des apprentissages selon la PI	Six semaines d'apprentissage des ressources et deux semaines d'apprentissage de l'intégration
Déroulement et structuration de l'activité d'apprentissage des ressources	
Démarche d'enseignement-apprentissage préconisé	Phase de préparation suivie d'une phase de réalisation suivie d'une phase d'application
Conception de la tâche l'enseignant	Gestionnaire, contrôleur, évaluateur
Conception de la tâche des élèves	Poseur de questions, un être attentif, un applicateur
Modalités d'évaluation	Exercices d'application
Signes d'apprentissage	Les résultats des exercices
Les apprentissages visés	Évaluation des savoirs scolaires appris dans l'activité d'apprentissage
Déroulement et structuration de l'activité d'apprentissage de l'intégration	
Différence entre une activité d'apprentissage des ressources et une activité d'intégration des ressources	Différence dans la nature des situations d'enseignement-apprentissage (situation d'apprentissage encadrée par l'enseignant/ situation complexe
Démarche d'enseignement-apprentissage préconisé	Phase de réalisation suivie d'une phase d'intégration
Conception des tâches de l'enseignant	Explicateur du contenu, incitateur à la participation, orienteur et évaluateur
Conception de tâches des élèves	Exécuteur et correcteur
Signe d'apprentissage de l'intégration	Résultats des élèves
Contraintes associées à la mise en œuvre de la PI	Rupture entre la phase de l'apprentissage des ressources et la phase de l'intégration

## **CINQUIÈME CHAPITRE**

### **INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS**

Dans la présente partie de notre recherche, nous ferons ressortir de manière explicite les caractéristiques des fondements pédagogicodidactiques de la PI selon le discours des enseignants participant à cette recherche. Ensuite, nous mettrons en relief les caractéristiques des démarches d'enseignement-apprentissage associées à la PI lors de l'apprentissage des ressources et lors de l'apprentissage de l'intégration. Ceci nous permettra, à la fin de cette partie, de dégager les apports et les limites du processus d'enseignement-apprentissage préconisé par les répondants pour le développement des compétences. Notons qu'il importe de ne pas généraliser les résultats issus de cette recherche sur l'ensemble des enseignants du primaire au Maroc. Il s'agit d'un échantillon de convenance, comme nous l'avons mentionné précédemment, composé d'enseignants ayant volontairement accepté de participer à cette recherche.

#### **1. CARACTÉRISTIQUES DES CONCEPTIONS D'ENSEIGNANTS AU REGARD DES FONDEMENTS PÉDAGOGICODIDACTIQUES ET DES DÉMARCHES D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE**

##### **1.1 Fondements pédagogicodidactiques de la pédagogie de l'intégration**

Selon les résultats obtenus des discours d'enseignants, nous constatons que la notion d'intégration des apprentissages est perçue du point de vue de l'élève comme sujet et acteur de son intégration. Parmi notre échantillon, 16 répondants considèrent l'intégration des apprentissages comme la mobilisation des ressources apprises lors des apprentissages ponctuels par l'élève. Cette conception est cohérente avec la définition de l'intégration présentée par Roegiers (2010), la PI selon laquelle l'intégration des apprentissages revient toujours à l'élève. Personne ne peut intégrer à la place de quelqu'un d'autre (Roegiers et De Ketele, 2000). Toutefois, nous n'avons pas identifié dans les discours des répondants d'éléments en lien avec la



responsabilité de l'enseignant dans la mesure où c'est ce dernier qui choisit les modalités d'intervention pédagogique susceptibles de favoriser cette intégration.

Par ailleurs, selon les informations recueillies, l'intégration des apprentissages est considérée, par un grand nombre de sujets, comme la mobilisation des ressources apprises lors des apprentissages ponctuels pour résoudre une situation complexe. En nous basant sur la notion de ressource développée dans la problématique de notre recherche, nous constatons que les enseignants associent les ressources aux savoirs scolaires.

Cette association est identifiée, par exemple, dans le discours d'enseignants concernant la notion d'intégration. Parmi notre échantillon, 19 enseignants déclarent que celle-ci est la mobilisation des ressources apprises lors des apprentissages ponctuels pour résoudre des situations complexes. Parmi nos répondants, 15 déclarent que l'objectif de l'activité d'apprentissage de l'intégration est l'apprentissage à la mobilisation et à l'intégration des savoirs acquis pendant les apprentissages ponctuels dans des situations complexes. Pourtant, pour effectuer des tâches complexes, les compétences que l'élève est censé posséder dépassent la mobilisation des savoirs scolaires uniquement. Il s'agit de la mobilisation et la coordination d'une série de ressources internes et externes.

Il semble que les enseignants réduisent également l'intégration des apprentissages uniquement à la possession des ressources. Pourtant, comme nous l'avons signalé dans notre problématique, la possession des ressources n'est qu'une condition nécessaire de la compétence. L'élève peut avoir des ressources sans parvenir à s'en servir, car elles sont de l'ordre du «savoir mobiliser», c'est-à-dire que si les ressources ne coopèrent pas, ne s'articulent pas, ne se complètent pas, l'action ne sera pas efficace (Perrenoud, 2011), car «l'efficacité de la mobilisation et l'utilisation des ressources constituent toujours un élément inhérent à la compétence, elle en est indissociable» (Tardif, 2003, p. 37).

Sur le plan des caractéristiques de la PI, nous avons soulevé une certaine confusion chez certains enseignants entre la pédagogie de l'intégration comme cadre méthodologique de l'opérationnalisation de l'APC telle que conçue par la documentation officielle marocaine (MEN, 2008a) et la notion d'intégration comme processus qui met à contribution toutes les dimensions de l'élève: cognitive, affective et comportementale (Côté, 1998; Lavoie, 1992).

Quant au sujet de la progression des apprentissages, nous avons constaté que les cinq jours de formation continue sur la PI ont permis aux enseignants d'avoir une idée sur l'organisation des apprentissages proposés par la PI. La totalité des enseignants subdivise l'apprentissage selon la PI en deux phases: une phase d'apprentissage des ressources et une phase d'apprentissage et d'évaluation de l'intégration.

## **1.2 Démarche d'enseignement-apprentissage centrée sur un dispositif didactique «observation-compréhension-application»**

En se basant sur les démarches d'enseignement-apprentissage développées dans le cadre de référence, les résultats obtenus laissent percevoir que plusieurs des enseignants participants préconisent le même type de démarches d'enseignement-apprentissage tant lors de l'apprentissage des ressources que lors de l'apprentissage de l'intégration. La description de l'activité d'apprentissage des ressources et celle de l'apprentissage de l'intégration laissent entrevoir que l'accession aux savoirs repose sur une démarche d'enseignement-apprentissage axée sur un dispositif didactique de type «observation-compréhension-application» (Rey, 2001).

Dans ce dispositif didactique, le moment de l'apprentissage est pris en compte par une action concrète de l'élève sur l'objet d'apprentissage, mais cette action est dirigée par l'enseignant (*Ibid.*). Sur le plan opérationnel, ce dispositif didactique, comme l'avait décrit Rey (*Ibid.*), comprend une première phase où

l'enseignant demande à l'élève d'observer un objet d'apprentissage (un texte, une règle de mathématiques, une notion, une image, une illustration, un support, etc.). Dans la seconde phase, l'élève est appelé à généraliser à partir de ce qu'il a observé (repérer une règle ou une notion, comprendre un concept, comprendre un contenu, etc.). Dans la troisième phase, l'élève est invité à appliquer ce qu'il a compris ou repéré dans des exercices.

Selon la description de l'activité d'apprentissage des ressources et celle de l'apprentissage de l'intégration, grâce à la phase de l'observation, l'élève est mis en activité en étant en contact avec des objets d'apprentissages (physiques ou conceptuels) dont il découvre par lui-même la loi de fonctionnement (*Ibid.*). Toutefois, cette découverte est guidée par l'action de l'enseignant (des questions qui amènent l'élève à découvrir la règle ou l'aspect du contenu d'apprentissage, par exemple). Autrement dit, l'élève «découvre», grâce à l'enseignant qui lui «dévoile» progressivement, le savoir tel qu'il doit être appréhendé (centration sur l'objet) (Spallanzani *et al.*, 2001, p. 32).

Les enseignants participant à cette recherche ne prévoient pas la mise en place d'une démarche d'enseignement-apprentissage qui soit prise en charge par l'élève. Bien que la structure de la démarche d'enseignement-apprentissage décrite par les enseignants montre que l'élève a été mis relativement en activité intellectuelle par des procédés comme l'observation, la plupart des moments de l'activité s'articulent selon une approche directive caractérisée par l'exposition et l'application.

Selon les informations recueillies, les enseignants prévoient présenter le contenu d'apprentissage en incitant les élèves à l'observation (une illustration, une image, un support de la situation complexe) ou par le contact direct avec le contenu d'apprentissages (par exposition). Cette étape est suivie d'une phase de questionnement (échange dirigé).

L'objectif de ce questionnaire est d'orienter les élèves vers les éléments recherchés par l'activité. La phase d'application vient ensuite assurer la compréhension du contenu et des tâches à effectuer pour résoudre des exercices ou des situations complexes. Néanmoins, si la tendance de recours aux démarches d'enseignement-apprentissage centrées sur un dispositif didactique de type «observation-compréhension-application» (Rey, 2001) soulève des interrogations quant au développement des compétences dans la mesure où elles limitent le développement de certaines opérations telles que la construction des savoirs, la sélection et la combinaison des ressources, ces démarches sont cohérentes avec les pratiques enseignantes associées au programme par objectifs mis en place au Maroc pendant les années 1980 et 1990.

La conduite de l'apprentissage en classe selon la pédagogie par objectifs, pendant de longues années, ne semble pas céder la place à l'apprentissage visant le développement des compétences et la résolution des tâches complexes. Le recours à ces démarches d'enseignement-apprentissage paraît également avoir une certaine cohérence avec l'esprit des orientations ministérielles, notamment celles du guide de la PI (CNIP, 2009) selon lesquelles «les enseignants qui pratiquent déjà la pédagogie par objectifs vont être invités à continuer à la pratiquer, pendant la plus grande partie des apprentissages» (p. 12).

Même si nous constatons que des enseignants préconisent la conduite de leurs apprentissages selon des situations complexes (dites partielles selon les répondants) lors de l'apprentissage des ressources et lors de l'apprentissage de l'intégration, tout en donnant davantage une place à l'élève dans le processus d'apprentissage (Sujet 6, par exemple), plusieurs répondants recourent à la même démarche d'enseignement-apprentissage tant lors de l'apprentissage des ressources que lors de l'apprentissage de l'intégration.

### **1.3 Démarche d'enseignement-apprentissage octroyant peu de place à la construction des savoirs**

Si l'objectif de la PI est le développement des compétences (Roegiers et De Ketele, 2000) à travers l'intégration des ressources dans des situations complexes, l'apprentissage de ces ressources et l'apprentissage de l'intégration consistent en la mise en place d'une démarche d'enseignement-apprentissage permettant à l'enseignant de mettre à la disposition des élèves des environnements d'apprentissage qui les conduisent à construire leurs savoirs. Les démarches d'enseignement-apprentissage doivent ainsi permettre à l'élève de prendre en charge la démarche d'apprentissage.

Selon les résultats obtenus, la démarche d'enseignement-apprentissage privilégiée par les répondants renvoie, comme nous l'avons signalé dans la section précédente, à une démarche mise de l'avant pour atteindre un objectif prescriptif. L'apprentissage, comme le montre la description du déroulement de l'activité d'apprentissage des ressources et celle de l'apprentissage de l'intégration, se fait par des modalités directives. Le souci d'atteindre l'objectif d'apprentissage de l'activité fait que l'enseignant contrôle les apprentissages de l'élève tout au long de l'activité, ce qui rend en partie ce dernier spectateur d'un apprentissage imposé. La tâche de l'enseignant dans ce contexte prend la forme d'un guide, sinon d'un contrôleur, qui doit mettre en place des conditions susceptibles de favoriser un engagement dans la tâche d'apprentissage en fonction des objectifs poursuivis. Selon les réponses d'enseignants, l'élève est conçu par les répondants, lors de l'apprentissage des ressources, comme un sujet relativement passif. On attend de lui qu'il soit attentif, qu'il écoute et qu'il réponde aux questions. Lors de l'apprentissage de l'intégration, il est conçu comme un sujet dirigé pour effectuer une tâche. On attend de lui qu'il résolve et qu'il réponde aux questions de la situation complexe à la fin de l'activité.

La description du déroulement des deux activités permet de constater que, même si l'enseignant est considéré comme étant un animateur, un motivateur non

directif, un superviseur et un accompagnateur, son engagement réel dans les deux activités semble très dominant. L'élève est peu sollicité, sinon à quelques moments du déroulement spécifique pour observer et répondre aux questions de l'enseignant ou pour effectuer l'exercice ou la situation complexe. Ces constats permettent de dire que le processus d'enseignement-apprentissage privilégié par les répondants est plus centré sur l'enseignement que sur l'apprentissage. Pourtant, la notion d'intégration des apprentissages, que nous avons développée dans notre cadre de référence, nous incite à faire le passage d'une approche centrée sur l'enseignement à une approche centrée sur l'apprentissage, car, dans une perspective de développement des compétences, l'apprentissage doit être centré sur l'élève et le développement des compétences plutôt que sur l'apprentissage des savoirs scolaires.

#### **1.4 Démarche d'enseignement-apprentissage escamotant le processus d'intégration**

Selon les résultats obtenus, les signes montrant à l'enseignant l'apprentissage des ressources par l'élève semblent les mêmes que ceux de l'apprentissage de l'intégration. La plupart des enseignants considèrent les résultats et les réponses des élèves aux consignes de l'exercice ou de la situation complexe comme des signes de son apprentissage des ressources ou de l'intégration. Les instruments de mesure de l'évaluation de l'apprentissage de l'intégration sont préparés conçus de telle sorte que le résultat de l'exercice ou de la résolution de la situation complexe représente la meilleure indication de l'apprentissage des ressources et de l'intégration. En d'autres termes, la réponse finale observée pour un élève renseigne suffisamment sur le degré de son apprentissage.

Cette conception de l'apprentissage chez les répondants semble correspondre à une conception behavioriste selon laquelle apprendre, c'est se comporter et afficher ce comportement (Skinner, 1971). Cette constatation laisse entrevoir que l'influence des modèles de transmission des savoirs, notamment celle de la pédagogie par

objectifs, demeure présente dans les pratiques évaluatives des enseignants. Il s'agit de la maîtrise d'un savoir et d'un savoir-faire qui permettra de s'assurer que l'objectif d'apprentissage visé est atteint (Astolfi, 2004). Sans nier l'importance de l'évaluation du savoir et du savoir-faire dans une optique d'intégration, l'évaluation doit porter sur l'état de développement des compétences. Il s'agit bien, ici également, d'un changement de modèle d'évaluation: le passage d'un modèle transmissif induisant des exercices composés d'une quantité de consignes à un modèle intégratif reposant sur les compétences.

La présence de cette conception de transmission des savoirs dans les pratiques évaluatives d'enseignants est peu favorable sur le plan de l'intégration des apprentissages, car, l'important dans une évaluation de l'intégration, ce n'est pas ce que l'on peut observer comme comportement sur une copie, mais ce que l'élève aura acquis et construit lors de son travail sur cette copie (Meirieu, 2004). Donc, s'appuyer sur le produit ou le résultat de l'élève peut ne pas être un indicateur de son apprentissage de l'intégration. L'évaluation doit permettre de vérifier le processus selon lequel ce résultat est produit, car, comme nous l'avons avancé auparavant, l'intégration est un processus à la fois cognitif et métacognitif. Il est essentiel de considérer l'apprentissage de l'intégration dans toutes ses composantes. L'aspect métacognitif ne doit pas être négligé compte tenu de son influence sur l'apprentissage.

## 2. APPORTS ET LIMITES DES DÉMARCHES D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE À METTRE EN PLACE POUR LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES

Dans une pédagogie qui s'inscrit dans une APC telle que la PI, la question essentielle est évidemment de savoir comment faire développer les compétences aux élèves. La réponse à cette question paraît difficile dans la mesure où l'analyse de la notion de compétence dépend essentiellement de la définition qu'on lui donne. En l'absence d'un cadre de référence clairement établi d'entrée de jeu, le développement

des compétences dépend essentiellement de l'intervention pédagogicodidactique mise en place pour permettre la mobilisation des savoirs et des savoir-faire. De plus, il faut que la sélection et la combinaison des ressources conviennent pour la résolution de situations complexes. Ceci nous amène à nous interroger sur les apports et les limites de l'intervention pédagogicodidactique privilégiée par les enseignants participant à cette étude pour le développement des compétences. En d'autres mots, est-ce que les démarches d'enseignement-apprentissage préconisées par ces enseignants permettent le développement des compétences selon un processus de construction?

## **2.1 Processus d'enseignement-apprentissage octroyant peu de place au développement des compétences**

Les démarches d'enseignement-apprentissage préconisées lors des apprentissages et de l'intégration des ressources laissent entrevoir le recours au dispositif didactique «observation-compréhension-application» (Rey, 2001). Ce dispositif, comme nous l'avons signalé dans notre cadre de référence, peut être mis en relation avec une conception néobéhavioriste du processus d'enseignement-apprentissage située dans l'optique de la pédagogie de la découverte. La compétence se traduit chez les néobéhavioristes comme un ensemble de comportements observables et mesurables.

Pour rendre compte du processus d'apprentissage qui permet l'acquisition de telles compétences, ce courant propose un modèle explicatif (Rey, 2004). C'est le renforcement qui associe l'exclusion d'une réponse à l'apparition d'un stimulus (*Ibid.*). L'élève est considéré comme porteur d'une démarche d'apprentissage inductive suffisante et efficace pour mener à la découverte du savoir caché dans son milieu immédiat.

Partant de cette vision, le processus d'apprentissage privilégié par les enseignants lors de l'apprentissage des ressources et lors de l'apprentissage de l'intégration semble s'inscrire dans cette perspective. Les enseignants se servent de



l'observation et de l'explication de ce qui doit être soulevé et retenu, qui sont les objectifs essentiels de l'enseignant dans son activité d'apprentissage. Pour expliquer et orienter les élèves à vers ce qu'ils doivent découvrir pour résoudre les exercices (lors de l'apprentissage des ressources) ou la situation complexe (lors de l'apprentissage de l'intégration), l'enseignant se sert de questionnements (stimulus).

Selon ce processus d'apprentissage, le moment d'apprentissage est pris en compte grâce à l'observation et à l'expression des perceptions initiales. L'élève est mis en activité intellectuelle et en rapport direct avec la réalité. Pourtant, il est possible de discuter du caractère actif de l'apprentissage selon ce processus. Certes, en demandant à l'élève d'observer une illustration ou une phase contenant la notion à étudier lors de l'apprentissage des ressources, ou en lui demandant de regarder le support d'une situation complexe lors de l'apprentissage d'intégration, on le met en situation de mobilisation intellectuelle, mais il n'est pas certain qu'il puisse ainsi véritablement construire son savoir (Rey, 2001), car en aucun cas, il n'est à l'origine de ce savoir. L'enseignant connaît d'avance l'objectif à atteindre et la notion ou le concept qu'il veut faire acquérir (Le Roux, 2005).

L'enseignant s'attache alors à définir les savoirs à acquérir, non pas d'une manière permettant à l'élève d'analyser ou de synthétiser selon un processus de construction, mais en termes de comportements observables qui devront être mis en œuvre en fin d'apprentissage. D'ailleurs, la plupart des enseignants associent le degré d'apprentissage des ressources et le degré d'apprentissage de l'intégration aux productions des élèves émanant des réponses aux exercices proposés lors de l'apprentissage des ressources ou des consignes de la situation complexe proposées lors de l'apprentissage de l'intégration. L'apprentissage intelligent, selon Astolfi (2004), ne peut se réduire à une suite de comportements terminaux, aussi observables soient-ils, car, selon cet auteur, on peut réussir une tâche en contournant les obstacles plutôt qu'en les dépassant.

S'approprier le savoir selon un processus d'apprentissage centré sur l'observation, sur l'explication, sur le questionnement et sur l'observation des comportements de l'élève face à un exercice ou à une situation complexe ne permet pas nécessairement à l'élève d'acquérir et de développer ses compétences au sens fort<sup>21</sup> de la notion, car une compétence véritable ne saurait se borner à savoir exécuter une procédure apprise en réponse à un signal prédéterminé (Rey, 2004).

Une compétence se développe en situation sur la base de l'action de l'élève en fonction des diverses ressources qu'il mobilise et qu'il combine. La notion de ressources retenue jusqu'ici dans ce texte peut être d'origine interne ou externe. Pour pouvoir mobiliser et combiner ces diverses ressources, les enseignants doivent adopter des démarches d'enseignement-apprentissage permettant à l'élève de construire son savoir selon un processus de problématisation.

De là paraît la complexité du processus d'acquisition et de développement des compétences. Il ne s'agit pas de posséder tout un répertoire de procédures automatisées et d'avoir la capacité de choisir la procédure qui convient pour dire que l'élève peut mobiliser et combiner ses ressources d'une manière cohérente. Selon Rey (2004), ce genre de compétences ne sont que des compétences de premier degré qui ne méritent qu'à peine le nom de compétence ou des compétences de deuxième degré qui exigent de l'élève d'interpréter une situation en choisissant la procédure qui convient. L'apprentissage des ressources par des démarches d'enseignement-apprentissage à caractère transmissif, telles que celles privilégiées par les enseignants participant à cette recherche dans leurs activités d'apprentissage des ressources et celles d'apprentissage de l'intégration, peut limiter le développement de compétences susceptibles de permettre à l'élève de résoudre des situations complexes lors de l'intégration. D'ailleurs, sept enseignants de notre échantillon ont exprimé leurs

---

<sup>21</sup> Selon Rey (1996), une compétence au sens fort du terme correspond à la capacité d'une personne de savoir, parmi les procédures qu'elle connaît, de choisir et de combiner celles qui conviennent à une situation ou à une tâche non connue et complexe.

inquiétudes au regard du rapport entre la phase de l'apprentissage des ressources et la phase de l'apprentissage de l'intégration.

Selon eux, il existe une rupture entre les deux phases dans la mesure où l'élève est appelé à résoudre des exercices dans la première phase, tandis qu'il est amené à résoudre des situations complexes dans la deuxième. Ceci, selon eux, entraîne des difficultés d'intégration pour l'élève lors de la résolution de la situation complexe, car il n'a pas l'habitude de les affronter tout au long du processus d'apprentissage. Bref, il n'a pas appris à intégrer.

Comme conclusion de ce que nous avons avancé ci-dessus, nous pouvons dire que les démarches d'enseignement-apprentissage préconisées par les enseignants participant à cette recherche peuvent ne pas permettre la construction des savoirs. Elles semblent peu propices également à l'action de l'élève sur une situation en fonction de la mobilisation et de la combinaison de ces ressources internes et externes. Par conséquent, le processus d'apprentissage que ces enseignants prévoient mettre en place pour le développement des compétences des élèves selon la PI est peu cohérent avec le processus de développement des compétences au sens constructiviste de la notion.

## CONCLUSION

L'adoption de la PI dans le système éducatif marocain a pour objectif de réagir à l'échec de la mise en œuvre de l'APC et d'assurer une meilleure qualité des apprentissages. Il s'agit de garantir l'acquisition des savoirs et le développement des compétences à travers l'amélioration des pratiques enseignantes, notamment l'amélioration des démarches d'enseignement-apprentissage mises en œuvre dans les classes (MEN, 2008a). À cette fin, des sessions de formation continue sont dispensées aux enseignants sur la PI et sur sa mise en œuvre en classe.

Pour cette raison, notre point de départ, dans cette recherche, était un questionnement sur les conceptions que peuvent avoir des enseignants au regard des démarches d'enseignement-apprentissage à mettre en place pour opérationnaliser la PI. Sur ce plan, nous pouvons dire que les enseignants participant à cette recherche privilégient une perspective néobéhavioriste à la mise en œuvre de la PI. Cette tendance stipule qu'il appartient à l'élève de rechercher, de découvrir ou de se faire dévoiler le savoir qui a été préalablement structuré par l'enseignant à partir de procédures préétablies (Spallanzani *et al.*, 2001). Une analyse attentive des démarches d'enseignement-apprentissage privilégiées par les enseignants participant à cette recherche lors des apprentissages des ressources et lors des apprentissages de l'intégration révèle la présence d'un dispositif didactique de type «observation-compréhension-application» (Rey, 2001).

Sur le plan de l'apprentissage, ces démarches d'enseignement-apprentissage centrées sur un dispositif didactique de type «observation-compréhension-application» (*Ibid.*) peuvent susciter, certes, l'intérêt des élèves, leur permettre de s'engager dans les activités proposées ou les placer dans une activité intellectuelle, mais les savoirs qui doivent être acquis restent peu problématisés car ils conduisent les élèves à des réponses connues au préalable de l'enseignant et qui doivent être apprises par l'élève.

L'objectif est l'exposition d'un savoir préexistant à partir de l'application d'une démarche d'enseignement-apprentissage centrée sur le développement d'un savoir-faire. D'ailleurs, les informations collectées parmi les discours des enseignants nous montrent que les résultats et les réponses des élèves aux questions des exercices, lors des apprentissages des ressources, et aux consignes de la situation complexe, lors de l'apprentissage de l'intégration, constituent les signes principaux de l'apprentissage des ressources et de l'intégration. L'adhésion aux démarches d'enseignement-apprentissage de transmission des savoirs pour opérationnaliser la PI peut être expliquée sur la base de deux considérations:

1. La durée insuffisante de la formation sur la PI (cinq jours) ne permet pas de doter l'enseignant de moyens lui permettant de mettre en œuvre une intervention pédagogique visant l'acquisition des savoirs et le développement des compétences. Elle ne lui permet également pas de construire le savoir et de l'intégrer dans des situations complexes étant donné le vécu expérientiel de l'enseignant en intervention en classe qui s'est fait pendant de longues années selon des démarches d'enseignement apprentissages axées sur la transmission des savoirs notamment selon une pédagogie par objectifs.
2. L'ambiguïté qui entoure les modalités pédagogicodidactiques de la PI, que nous avons soulevée dans la problématique, crée un écart entre le vécu des enseignants et ce qu'ils doivent faire, ce qui entraîne ainsi des difficultés à développer leurs interventions pédagogiques en classe selon une perspective de développement des compétences.

La mise en place de la PI par de telles démarches d'enseignement-apprentissage peut être défavorable à l'actualisation de l'APC. Rappelons-nous que la raison de l'adoption de la PI dans le système éducatif marocain était de réagir à l'échec de la mise en place de l'APC dans les pratiques enseignantes. Parmi les

causes de cet échec était la préconisation des enseignants des démarches basées sur la transmission des savoirs.

Au terme de cette conclusion et au regard des résultats obtenus, cette recherche permet de constituer un corpus de connaissances scientifiques pouvant alimenter la formation des enseignants ainsi que les discussions socioéducatives en cours quant aux retombées de la PI sur la qualité de l'éducation au Maroc. Si cette recherche a permis de jeter un éclairage préliminaire sur les pratiques déclarées d'enseignants, elle laisse dans l'ombre la question des pratiques effective. Par ailleurs, les résultats de cette recherche peuvent servir de base à la construction d'un questionnaire destiné à un échantillon plus large.

Une autre question concerne la formation à l'enseignement, soit celle de l'analyse des curriculums de formation mis en place dans les centres de formation des enseignants du primaire à travers le pays. Il est important de savoir jusqu'à quel point la formation initiale mise de l'avant dans ces centres est compatible avec les fondements de l'APC.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abouhanifa, S. (2012). Pédagogie de l'intégration et enseignement des mathématiques au collège: arrimage entre apprentissages des ressources et intégration des acquis. *Revue africaine de didactique des sciences et des mathématiques*, 8, 4-21.
- Aden, H.-M. et Roegiers, X (2003). À quels élèves profite l'approche par compétences de base? *Publication BIEF*. Document téléaccessible à l'adresse <[http://www.bief.be/docs/publications/apc\\_djibouti\\_070223.pdf](http://www.bief.be/docs/publications/apc_djibouti_070223.pdf)>.
- Alaoui, A. (1999). Pour la formation d'un citoyen qui possède les clés de la connaissance. *Le matin du Sahara et du Maghreb*. (Édition du 11 avril 1999).
- Altet, M. (1997). *Les pédagogies de l'apprentissage*. Paris: Presses universitaires de France.
- Araújo-Oliveira, A. (2010). *Caractéristiques des pratiques d'enseignement en sciences humaines et sociales chez des futurs enseignants de l'enseignement primaire en contexte de formation en milieu de pratique au Québec*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke, Québec.
- Astolfi, J.-P. (2004). *L'école pour apprendre* (9<sup>e</sup> éd). Issy-les-Moulineaux: Édition ESF.
- Baichou, O. (2010). Didactique des compétences et de l'intégration (Édition). *Revue des sciences de l'éducation*, 22, 5-159.
- Banque mondiale. (2007). *Un parcours non encore achevé: la réforme de l'éducation au Moyen-Orient et en Afrique du Nord*. Washington: Banque Mondiale.
- Bardin, L. (2007). *L'analyse de contenu*. Paris: Presses universitaires de France (1<sup>re</sup> éd. 1977).
- Bernard, J.-M., Nkengne, A.P. et Robert, F. (2007). *La relation entre réformes des programmes scolaires et acquisitions à l'école primaire en Afrique: réalité ou fantasme? L'exemple de l'approche par les compétences*. Dijon: centre national de la recherche scientifique. Document téléaccessible à l'adresse <[http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/13/38/00/PDF/DT\\_2007-4.pdf](http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/13/38/00/PDF/DT_2007-4.pdf)>.
- Bizier, N. (1998). *L'intégration des apprentissages: l'affaire d'un cours ou d'un programme?* 18<sup>e</sup> Colloque de l'Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC), Québec. Document téléaccessible à l'adresse <[http://www.infiressources.ca/bd/recherche/conferences/Atelier\\_9A24.pdf](http://www.infiressources.ca/bd/recherche/conferences/Atelier_9A24.pdf)>.

- Blais, A. et Durand, C. (2010). Le sondage. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale, de la problématique à la collecte des données* p. 445-485. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Boilevin, J.-M. (2005). Enseigner la physique par situation problème et par problème ouvert. *ASTER*, 40, 13-37. Document téléaccessible à l'adresse <<http://devirevues.demo.inist.fr/handle/2042/8854>>.
- Brewer, J.-A. (1996). Integrating academic and vocational education: an investigation of the attitudes and curricular values of administrators and faculty of vocational faculty in the Wisconsin technical college system. *Journal of Vocational Education Research*, 21(1), 5-33.
- Centre national d'innovation pédagogique et d'expérimentation. (2009). *Guide de la pédagogie de l'intégration dans l'école marocaine*. Rabat: Gouvernement du Maroc.
- Chafiqi, F. et Alagui, A. (2011). Réformes éducatives au Maroc et refonte des curricula dans les disciplines scientifiques. *Carrefours de l'éducation*, 1, 29-50. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2011-3-page-29.htm>>.
- Charlier, B. (1998). *Apprendre et changer sa pratique d'enseignante*. Bruxelles: De Boeck.
- Chekli, L. (2010). *La professionnalisation dans l'approche par compétences: cas des professeurs de français (langue étrangère): cycle secondaire (collège et lycée)*, Mémoire de maîtrise en éducation. Université de Rouen, France.
- Clément, P. (1994). Représentation, conception, connaissance. In A. Giordian. Y. Girault et P. Clément (dir.). *Conceptions et connaissances* (p. 15-45). Berne: PeterLang.
- Commission spéciale éducation-formation (1999). *Charte nationale d'éducation et de formation*. Rabat: Gouvernement du Maroc. Document téléaccessible à l'adresse <[http://www.areftt.ma/aref\\_ar/lois\\_ar/charte.pdf](http://www.areftt.ma/aref_ar/lois_ar/charte.pdf)>.
- Commission spéciale éducation-formation. (2005). *Réformes du système d'éducation et de Formation: bilan d'étape et condition d'une relance*. Rabat: Gouvernement du Maroc.
- Conférence mondiale sur l'éducation pour tous (1990). *Répondre aux besoins éducatifs fondamentaux: une vision pour les années 90*. Jomtien: Banque mondiale, PNUD, UNESCO, Unicef.



- Conseil supérieur de l'éducation (1991). *L'intégration des savoirs au secondaire: au cœur de la réussite éducative*, Québec: Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'enseignement (2008a). *État et perspectives du système d'éducation et de formation: réussir l'école pour tous*. Rapport annuel 2008, Tome 1. Rabat: Gouvernement du Maroc.
- Conseil supérieur de l'enseignement. (2008b). *État et perspectives du système d'éducation et de formation: réussir l'école pour tous*. Rapport annuel 2008, Tome 2. Rabat: Gouvernement du Maroc.
- Cornin-Jones, L.-L. (1991). Science teacher beliefs and their influence on curriculum implantation, two case studies. *Journal of Research in Science Teaching*, 28(3), 235-250.
- Côté, R.-L. (1998). *Apprendre: formation expérientielle stratégique*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- D'Amour, C. (1997). Pourquoi se préoccuper de l'intégration des apprentissages. *Pédagogie collégiale*, 10(3), 17-21.
- Déclaration mondiale sur les femmes (1996). *Rapport de la quatrième conférence mondiale sur la femme*. New York: Nations Unies.
- De Ketele, J.-M et Gerard, F.-M. (2005). La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par compétences. *BIEF publication*. Document téléaccessible à l'adresse < <http://www.bief.org/>>.
- Delory, C. (1994). L'intégration des savoirs. *Forum des pédagogies*, 33, 9-13.
- Derrij, M. (2011). *La pédagogie de l'intégration dans le cadre de l'élaboration du programme: une lecture critique*. Rabat: publication revue d'éducation.
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative: guide pratique*. Montréal: McGraw-Hill.
- Develay, M. (2009). Réformes curriculaires et statut du savoir. Séminaire final sur les réformes curriculaires par APC en Afrique. In V. Tehio et F. Cros. *Politiques publiques en éducation: l'exemple des réformes curriculaire* (p. 40-50). Acte de séminaire final de l'étude sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique. Paris: CIEP.
- Fabre, M. (2009). *Philosophie de l'éducation*. Paris: J. Vérin.

- Fortin, M.F. (1996). Méthodes de collecte des données. In M.F. Fortin (Éd.), *Le processus de la recherche de la conception à la réalisation* (p. 227-263). Mont-Royal, Québec: Décarie Éditeur.
- Forum mondial pour l'éducation. (2000). *Rapport final*. Paris: UNESCO. Document téléaccessible à l'adresse <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117f.pdf>>.
- Foulquié, P. (1991). *Dictionnaire de la langue pédagogique*. Paris: Presses universitaires de France.
- Giordan, A. et De Vecchi, G. (1987). *Les origines du savoir: des conceptions des apprenants aux principes scientifiques*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Goulet, J.-P. (1993). L'Épreuve synthèse de programme: pour éviter l'épreuve. *Pédagogie collégiale*, 7(4), 19-22.
- Grand Larousse universel. (1988). *Grand dictionnaire encyclopédique Larousse*. Paris: Larousse.
- Grossman, P.L. (1989). *What are we talking about anyway? Subject matter knowledge of secondary English teachers*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Guy, H. (1994). L'intégration des apprentissages...ou ce qui traverse les âges et les modes. *Lignes pédagogiques*, 9(1), 5-8.
- Hasni, A. (2001). *Les représentations sociales d'une discipline scolaire l'activité scientifique et de sa place au sein des autres disciplines formant le curriculum chez des instituteurs marocains*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke, Québec.
- Haut-commissariat au Plan. (2007). *Activité, emploi et chômage*. Rabat: Gouvernement du Maroc. Document téléaccessible à l'adresse <[http://www.hcp.ma/downloads/Activite-emploi-et-chomage-premiers-resultats-annuel\\_t13036.html](http://www.hcp.ma/downloads/Activite-emploi-et-chomage-premiers-resultats-annuel_t13036.html)>.
- Jonnaert, Ph. (2009). *Compétences et socioconstructivisme (2<sup>e</sup> éd)*. Bruxelles: De Bœck Université.
- Jonnaert, P. et Van Borgh, C. (1999). *Créer des conditions d'apprentissage: un cadre de références socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. Bruxelles: De Boeck Université.

- Jonnaert, Ph., Barrette, J., Boufrahi, S. et Masciotra, D. (2004). Contribution critique au développement des programmes d'études: compétences, constructivisme et interdisciplinarité. *Revue des sciences de l'éducation*, 30 (3), 667-696.
- Lâabou, M. (2011). Pédagogie de l'intégration: la grande imposture? *Le matin du Sahara et du Maghreb* (Éditorial du 3 juin 2011).
- Lage, B. et Bélair, C. (2009). *Enseignement par compétences et changement de paradigmes. Études des représentations d'un échantillon d'enseignants à propos de leur métier, de l'apprentissage et de l'enseignement*. Communication présentée à la 1<sup>re</sup> Rencontre pédagogique internationale, Errachidia, 7 et 8 mai.
- Laliberté, J. (1995). L'épreuve synthèse de programme: gage ou facteur de l'intégration des apprentissages? *Pédagogie collégiale*, 8(3), 1-6.
- Laplace, C. (2006). La problématisation, conseils d'élève et formation des enseignants. In M. Fabre et É. Vellas (dir.), *Situations de formation et problématisation* (p. 159-174). Bruxelles: De Boeck Université.
- Laporte, G. (2002). *Détermination des scénarios de développement de programmes d'études collégiales définis de façon exemplaire par compétences*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Larose, F. (1999). *Éléments de méthode pour l'objectivation des représentations et des pratiques d'utilisation du matériel didactique. Un exemple appliqué à la recherche*. GRIFE (Groupe de recherche sur l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement). Sherbrooke: Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation.
- Larose, F. et Lenoir, Y. (1998). La formation continue d'enseignants du primaire à des pratiques interdisciplinaires; résultats de recherche. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIV (1), 189-228. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.erudit.org/apropos/utilisation.html>>.
- Lauzon, F. (2000). Comment aider les élèves à intégrer et à transférer leurs apprentissages? Proposition d'un itinéraire en cinq actions-réflexions. *Pédagogie collégiale*, 14(2), 34-40. Document téléaccessible dans l'adresse <[http://www.cvm.qc.ca/aqpc/Auteurs/Lauzon,%20Francine/Lauzon,%20Francine%20\(14,2\).pdf](http://www.cvm.qc.ca/aqpc/Auteurs/Lauzon,%20Francine/Lauzon,%20Francine%20(14,2).pdf)>.
- Lavoie, M. (1992). *Une approche expérientielle d'apprentissage et d'enseignement moral visant l'intégration des compétences pertinentes à l'agir moral dans des classes du primaire*, thèse de doctorat. Québec: Université Laval.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris: ESF.

- Le Boterf, G. (1997). *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris: Éditions d'Organisation.
- Lebrun, J. (2002). *Les modèles d'intervention éducatifs véhiculés par la documentation officielle et les manuels scolaires approuvés concernant l'enseignement-apprentissage des sciences humaines au troisième cycle du primaire*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke, Québec.
- Lebrun, J. et Hasni, A. (2008). Comment des enseignantes perçoivent-elles les changements de leur pratique d'enseignement et les générateurs de ce changement suite à une formation centrée sur les démarches de conceptualisation dans le cadre d'une recherche-action? In L. Talbot (dir.), *Les pratiques d'enseignement entre tradition et innovation* (p. 51-74). Paris: L'Harmattan.
- Lefebvre, S., Deaudelin, C. et Loiseleur, J. (2008). Pratiques d'enseignement et conceptions d'enseignement et de l'apprentissage d'enseignants du primaire à divers niveaux d'implantation de TIC. *Revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 34(1). Document téléaccessible à l'adresse <<http://cjlt.csj.ualberta.ca/index.php/cjlt/article/view/173/169>>.
- Legendre, M.-F. (2004a). Cognitivism et socioconstructivisme. Des fondements théoriques à leur utilisation dans l'élaboration et la mise en œuvre du nouveau programme de formation. In Ph. Jonnaert et A. M'Batika (dir.), *Les réformes curriculaires: regards croisés* (p. 13-47). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, M.-F. (2004b). Approche constructiviste et nouvelles orientations curriculaires: d'un curriculum fondé sur l'approche par objectifs à un curriculum fondé sur l'approche par compétences. In Ph. Jonnaert et D. Masciotra (dir.), *Constructivisme choix contemporains: hommage à Ernst Von Glasersfeld* (p. 51-87). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal: Guérin.
- Lenoir, Y. (1991). *Relations entre interdisciplinarité et intégration des apprentissages dans l'enseignement des programmes d'études du primaire au Québec*. Thèse de doctorat en sociologie (nouveau régime), Université de Paris VII, France.
- Lenoir, Y. (1993). Regard sur les supports entre savoirs et didactique: différents sens pour les didactiques. In Ph. Jonnaert et Y. Lenoir (dir.), *Sens des didactiques et didactiques du sens* (p. 367-417). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Lenoir, Y. (dir.) avec la collaboration de Zaid, A., Maubant, P., Hasni, A., Larose, F. et Lacourse, F. (2007). *Guide d'accompagnement de la formation à la*

*recherche. Un outil de réflexion sur les termes et expressions liés à la recherche scientifique.* Sherbrooke: Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation.

Lenoir, Y., Sauvé, L. (1998). De l'interdisciplinarité scolaire à l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement: un état de la question. 2. Interdisciplinarité scolaire et formation interdisciplinaire à l'enseignement. *Revue française de pédagogie*. 125.109-146.

Le Roux, A. (2005). *Didactique de la géographie (3<sup>e</sup> éd)*. Caen: Presses universitaires de Caen.

Lincoln, Y.S. et Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage Publications.

Masciotra, D. et Medzo, F. (2009). *Développer un agir compétent: vers un curriculum pour la vie*. Bruxelles: De Boeck Université.

Mayer, R. et Ouellet, F. (1991). *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*. Boucherville: Gaëtan Morin.

Meirieu, P. (2004). L'école entre la pression consumériste et l'irresponsabilité sociale. In C. Lessard et P. Meirieu (dir), *L'obligation de résultats en éducation* (p. 5-14). Québec: Presse de l'Université Laval.

Ministère de l'Éducation algérien (2005). La refonte de la pédagogie en Algérie, défis et enjeux d'une société en mutation. UNESCO. Document téléaccessible à l'adresse <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001498/149828f.pdf>>.

Ministère de l'Éducation nationale (1986). *Le mouvement éducatif au Maroc durant la période 1984-1985, 1985-1986*. Rapport présenté à la 40<sup>e</sup> session de la Conférence internationale de l'éducation. Rabat: Almaâf Aljadida.

Ministère de l'Éducation nationale. (1990). *Le mouvement éducatif au Maroc durant la période 1988-1989, 1989-1990*. Rapport présenté à la 42<sup>e</sup> session de la conférence internationale de l'Éducation, Genève, Rabat: Almaarif Al jadida.

Ministère de l'Éducation du Sénégal (2000). *Programme de sciences physiques des cycles moyen, secondaire général et technique*. Dakar: Gouvernement du Sénégal.

Ministère de l'Éducation nationale (2002). *Livre blanc*. Rabat: Gouvernement du Maroc.

- Ministère de l'Éducation nationale (2008a). *Programme d'urgence*. Rabat: Gouvernement du Maroc. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.men.gov.ma/sites/fr/PU-space/default.aspx>>.
- Ministère de l'Éducation nationale (2008b). *Programme NAJAH: pour un nouveau souffle de la réforme de l'Éducation-Formation*. Rapport détaillé, version projet. Rabat: Gouvernement du Maroc.
- Ministère de l'Éducation nationale. (2010). *Guide de la formation en pédagogie de l'intégration: pour la formation initiale et continue dans l'optique de la pédagogie de l'intégration*. Casablanca: Librairie des écoles.
- Ministère de l'Éducation nationale. (2011a). *Projet des programmes et orientations de cycle primaire*. Rabat: Gouvernement du Maroc.
- Ministère de l'Éducation nationale. (2011b). *Feuille à propos des données statistiques sur les ressources humaines*. Rabat: Gouvernement du Maroc. Document téléaccessible à l'adresse <[www.men.gov.ma/grh](http://www.men.gov.ma/grh)>.
- Nations Unies. (1996). *Rapport de la quatrième conférence sur la femme*. New York: Nations Unies.
- Noiseux, G. (1997). *Traité de formation à l'enseignement par médiation: les compétences de médiateur pour réactualiser sa pratique professionnelle* (Tome 1). Sainte-Foy: MST Éditeurs.
- Olsson, B. (1995). The power of knowledge: a comparison of two international policy papers on higher education. In L. Buchert and K. King (dir.), *Learning from experience: policy and practice in aid to Higher Education* (p. 235-246). La Haye: Centre for the Study of Education in Developing Countries (CESO).
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2007). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand colin.
- Paquay, L. (2002). L'évaluation des compétences: nécessité, facette, questionnement. In L. Paquay, G. Carlier, L. Collès. et A.-M. Huynen (dir.), *L'évaluation des compétences chez l'apprenant: Pratiques, Méthodologies et fondement* (p. 11-18). Louvain-la-Neuve: UCL Presses universitaires de Louvain.
- Perrenoud, Ph. (2011). *Quand l'école prétend préparer à la vie: développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs?* Issy-les-Moulineaux: ESF Éditeur.
- Piaget, J. (1969). *Psychologie et pédagogie*. Paris: Denoël-Gonthier.

- Poupart, J., Deslauriers, J.-P., Groulx, L.-H., Laperrière, A., Mayer, R. et Pires, A.P (dir). (1991). *La recherche qualitative: enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Québec: Gaëtan Morin.
- Pourtois, J.-P. et Desmet, H. (1997) *Épistémologie et instrumentation en science humaine*. Bruxelles: P. Mardaga.
- Programme des Nations Unies pour le développement. (2007). *La lutte contre le changement climatique, un impératif de solidarité humaine dans un monde divisé*. New York: PNUD.
- Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris: ESF.
- Rey, B. (2001). Manuels scolaires et dispositifs didactiques. In Y. Lenoir, B. Rey, G-R Roy, et J. Lebrun (dir.) *Le manuel scolaire et l'intervention éducative: Regards critiques sur ses apports et ses limites* (p. 25-40). Université de Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Rey, B. (2004). La notion de compétence permet-elle de répondre à l'obligation de résultats dans l'enseignement. In C. Lessard et Ph. Meirieu (dir.) *L'obligation des résultats en éducation* (p. 233-242). Bruxelles: De Boeck Université.
- Robardet, G. (2001). Quelle démarche expérimentale en classe de physique? Notion de situation problème. *Bulletin de l'Union de Physiciens*, 836, 1173-1190. Document téléaccessible à l'adresse <<http://devirevues.demonet.inist.fr/handle/2042/8854>>.
- Robert, A.-D. et Bouillaguet, A. (1997). *L'analyse de contenu*. Paris: Presses universitaires de France.
- Roegiers, X. (2005). Vers une pédagogie de l'intégration: réflexion sur l'évaluation. In N. Toualbi., Thaâlibi. et S. Tawil (dir), *la refonte de la pédagogie en Algérie: défis et enjeux d'une société en mutation* (p. 137- 172). Rabat: Bureau de l'UNESCO au Maghreb.
- Roegiers, X. (2006). *La pédagogie de l'intégration en bref*. Rabat: Ministère de l'Éducation national. Document téléaccessible à l'adresse < <http://htarraz.free.fr/sakwila/prof/pedagogieROGIERES.pdf>>.
- Roegiers, X. (2007). *Des situations pour intégrer les acquis scolaires*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Roegiers, X. (2008). *L'approche par compétences en Afrique francophone: Quelques tendances*. Genève: Bureau international d'éducation de l'UNESCO
- Roegiers, X. (2010). *La pédagogie de l'intégration*. Bruxelles: De Boeck Université.

- Roegiers, X. et De Ketele, J.-M. (2000). *Une pédagogie de l'intégration (1<sup>re</sup> éd)*. Bruxelles: De Bœck Université.
- Roegiers, X. (coord), Dieng Sarr, A., Goza, N.-A., Gbenou, P., Bipoupout, J-C., Boutamba, B. et Randriambao, Y. (2010). *Les pratiques de classe dans l'APC: la pédagogie de l'intégration au quotidien de la classe*. Bruxelles: De Bœck.
- Ruzibiza, A.-D. (2006). *Évaluation critériée et approche par intégration des compétences de base scripturales en français langue étrangère*. Thèse de doctorat en science de l'éducation. Université catholique de Louvain, Belgique.
- Sabourin, P. (2010). L'analyse du contenu. In B. Gauthier, (Éd.), *Recherche sociale: De la problématique à la collecte des données* (p. 415-444). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2010). L'entrevue semi-dirigée. In B. Gauthier, (Éd.), *Recherche sociale: De la problématique à la collecte des données* (p. 337-360). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Saussez, F. (1998). *Vers un cadre conceptuel pour l'étude des déterminants des conceptions des enseignants de l'enseignement supérieur à propos de l'acte d'enseigner*. Mémoire d'études complémentaires en sciences de l'éducation, Université catholique de Louvain. Louvain-la-Neuve.
- Skinner, B.- F. (1971). *L'analyse expérimentale du comportement, un essai théorique*. Bruxelles: Dessart.
- Spallanzani, C., Lebrun, J., Biron, D., Lenoir, Y., Roy, G.-R., Larose, F. et Masselter, G. (2001). *Le rôle manuel scolaire dans les pratiques enseignantes au primaire*. Québec: Édition CRP.
- Tardif, J. (2003). Développer un programme par compétences: de l'intention à la mise en œuvre. *Pédagogie collégiale*, 6(3), 36-44.
- Tardif, J. (1998). *Intégrer les nouvelles technologies de l'information: quel cadre pédagogique?* Avec la collaboration d'Annie Presseau. Paris: ESF.
- Tawil, S., Cerbelle, S. et Alama, A. (2010). *Éducation au Maroc: analyse du secteur*. Rabat: UNESCO, Bureau de l'UNESCO au Maghreb.
- Tehio, V. et Cros, F. (éds.) (2009). L'étude sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique. In V. Tehio et F. Cros (dir.) (p. 13-32), *Politiques publiques en éducation: l'exemple des réformes curriculaires*. Acte de séminaires final de l'étude sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique. Paris: CIEP.



- Tremblay, N. (1988). L'intégration des apprentissages. *In Actes du 7<sup>e</sup> colloque annuel tenu à Montréal les 3, 4 et 5 juin 1987 de l'association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC) sur la pédagogie au collégial 20 ans après: de l'adolescence à la maturité* (96-98). Montréal: Ministère de l'enseignement supérieur et de la Science.
- UNESCO. (2000). *Le droit à l'éducation, vers l'éducation pour tous tout au long de la vie. Édition UNESCO* (16-23). Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.unesco.org/education/information/wer/PDFfran/toutrme>>.
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- Vacheret, C. (1984). Image et représentation. *Communication information*, 6(3-3). 100-124.
- Villiot-Leclercq, E. (2007). *Modèle de soutien à l'élaboration et à la réutilisation de scénarios pédagogiques*. Thèse en cotutelle de doctorat en éducation, Université de Montréal, Québec.
- Vygostky, L-S. (1978). *Mind in society: The development of higher mental processes*. Cambridge. Havard University Press.

## **ANNEXES**

**ANNEXE A**

**LETTRE D'INFORMATION ET FORMULAIRE DE CONSENTEMENT**

**LETTRE D'INFORMATION ET FORMULAIRE DE CONSENTEMENT**

Madame, Monsieur,

Par la présente, je vous invite à participer à une recherche portant sur l'analyse des conceptions d'enseignants au regard des démarches d'enseignement-apprentissage à mettre en place pour opérationnaliser la pédagogie de l'intégration, menée par Bou-Serdane, Ismail, étudiant en maîtrise sous la direction des professeurs Johanne Lebrun et Abdelkrim Hasni et membre du centre de recherche sur l'enseignement et l'apprentissage des sciences de l'université de Sherbrooke (CREAS).

La présente recherche a pour objectif de décrire et d'analyser les conceptions d'enseignants du primaire au Maroc au regard des démarches d'enseignement-apprentissage mises en place pour opérationnaliser en classe la pédagogie de l'intégration. Aujourd'hui, on reconnaît que les enseignantes et enseignants sont un pilier indispensable à l'implantation de la réforme éducative et surtout de la réforme curriculaire. L'instauration du programme d'urgence a généré plusieurs changements, notamment l'implantation de la pédagogie de l'intégration dans le système scolaire. En tant qu'acteurs clés de ce changement, les enseignants sont les seuls à avoir mis en place les nouveaux dispositifs didactiques préconisés

par ce programme d'urgence pour opérationnaliser la pédagogie d'intégration dans leurs pratiques enseignantes. C'est dans ce contexte que la présente étude représente, un effort de compréhension de ce que les enseignants conçoivent des démarches d'enseignement-apprentissage pour actualiser la pédagogie de l'intégration dans leur classe.

Votre contribution à ce projet consiste à participer à une entrevue individuelle d'environ 45 minutes portant sur une activité d'enseignement-apprentissage. Cette dernière aura lieu à l'endroit qui vous convient et selon vos disponibilités. Vous êtes également invité à compléter un questionnaire d'environ 47 minutes portant sur deux volets: le premier volet porte sur vos données socioprofessionnelles. Le second volet concerne vos conceptions au regard de la pédagogie de l'intégration.

Il faut savoir que tout participante et participant pourra se désister à tout moment au cours de la recherche sans avoir à motiver sa décision ni à subir de préjudice de quelque nature que ce soit, que les données recueillies serviront aux seules fins de la recherche et que toutes les informations fournies seront traitées de manière absolument confidentielle et anonyme. Nous précisons également que nous avons prévu des modalités de diffusion des résultats obtenus. Une fois soutenu, ce mémoire sera disponible au CRP (Centre de ressources pédagogiques) de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke, au centre de documentation du Centre de recherche sur l'enseignement et l'apprentissage des sciences (CREAS) et sur le portail de Thèses et mémoire du Canada. De même, un article scientifique sera diffusé.

Cette recherche comporte des bénéfices sur le plan de l'avancement des connaissances dans le champ de la didactique et la pédagogie. À ce propos, notre recherche fournira un cadre de lecture sur les conceptions d'enseignants au regard des démarches d'enseignement-apprentissage privilégiées par les enseignants dans

leurs pratiques en classe pour actualiser la pédagogie de l'intégration. Le traitement des données recueillies permettra également d'alimenter les différents acteurs impliqués dans l'enseignement comme les didacticiens, les conseillers pédagogiques, les formateurs sur le terrain et les responsables du système éducatif particulièrement et les enseignants eux-mêmes. Votre participation s'avère indispensable à la réalisation de cette étude, car votre expérience et celle de vos collègues apporteront un éclairage important sur le sujet de l'opérationnalisation de la pédagogie de l'intégration en classe. Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée pour votre participation.

En espérant que vous accepterez de participer à cette étude, je vous prie d'agréer, Madame, Monsieur, l'expression de mes sentiments distingués.

### **Consentement à signer**

Je, \_\_\_\_\_ (*nom en lettres moulées*), déclare avoir lu et compris le présent formulaire dont j'ai reçu un exemplaire. Je comprends la nature et le motif de ma participation à l'étude. J'ai eu l'occasion de poser des questions auxquelles on a répondu, à ma satisfaction. Par la présente, j'accepte librement de participer à l'étude

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, n'hésitez pas à communiquer avec moi aux coordonnées indiquées ci-dessous:

Ismail Bou-Serdane, Étudiant en maîtrise, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke Ismail.Bou-Serdane@USherbrooke.ca, 1-819-821-8000, poste 62475, coordonnées au Maroc: 0528226299.

Signature de la personne participante: \_\_\_\_\_

Fait à \_\_\_\_\_, le \_\_\_\_\_ 2012

Signature de l'étudiant-chercheur responsable du travail de recherche:

Ismail Bou-Serdane : \_\_\_\_\_

Ce projet a été revu et approuvé par le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales, de l'Université de Sherbrooke. Cette démarche vise à assurer la protection des participantes et participants. Si vous avez des questions sur les aspects éthiques de ce projet (consentement à participer, confidentialité, etc.), n'hésitez pas à communiquer avec M. Serge Striganuk, président de ce comité, par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro suivant (au Canada): 819-821-8000 poste 62644, ou par courriel à: [ethique.ess@usherbrooke.ca](mailto:ethique.ess@usherbrooke.ca).

**ANNEXE B**  
**GUIDE D'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE**  
**EN FRANÇAIS**



## **GUIDE D'ENTREVUE** (enregistrement audionumérique)

(Conceptions d'enseignants du primaire au Maroc au regard d'une activité d'apprentissage en classe selon la pédagogie d'intégration)

### **LIBELLÉ INTRODUCTIF**

Bonjour (Mme ou M. X), je suis étudiant en maîtrise en sciences de l'éducation à l'Université de Sherbrooke, Québec, Canada. Nous sollicitons votre participation à une entrevue dans le cadre d'un travail qui vous sera explicité lors de la lecture du présent formulaire d'information et de consentement.

L'entrevue comporte une vingtaine de questions réparties en quatre thèmes. Êtes-vous disposé à commencer?

### **QUESTIONS D'ENTREVUE**

Dans cette entrevue, le chercheur vise la description d'une activité reflétant les pratiques habituelles d'enseignement quant aux activités visant l'apprentissage des ressources de l'intégration selon la pédagogie de l'intégration

#### **Thème 1. Autour de la pédagogie de l'intégration**

- Q1.** Pouvez-vous citer quelques idées qui caractérisent la pédagogie de l'intégration?
- Q2.** À votre avis, quel est le rapport entre la pédagogie de l'intégration et l'approche par compétences?
- Q3.** Qu'évoque pour vous la notion d'intégration?
- Q4.** Pouvez-vous décrire rapidement les principales étapes qui caractérisent le déroulement d'un cours visant l'apprentissage dans une pédagogie d'intégration?

## **Thème 2. Description d'une activité d'apprentissage des ressources selon la pédagogie de l'intégration**

- Q5.** Comment allez-vous amorcer cette activité?
- Q6.** Quelles sont les tâches que vous allez effectuer?
- Q7.** Quelles sont les tâches que vous allez demander aux élèves d'effectuer?
- Q8.** Pouvez-vous décrire par quoi vous allez terminer votre activité?  
*R: Qu'allez-vous proposer aux élèves à la fin de l'activité?*
- Q9.** Comment allez-vous savoir que les élèves ont appris dans cette activité?
- Q10.** Y aurait-il une évaluation des apprentissages?

### ***Si oui***

- Q11.** Pouvez-vous décrire l'activité d'évaluation que vous allez proposer à vos élèves?
- Q12.** Quelles sont les tâches que vous allez effectuer dans le cadre de cette évaluation?
- Q13.** Quelles sont les tâches que vous allez demander à vos élèves de faire dans le cadre de cette évaluation?

## **Thème 3. Description d'une activité d'apprentissage de l'intégration des ressources selon la pédagogie de l'intégration**

- Q14.** Pouvez-vous identifier les apprentissages visés par cette activité?  
*R: Quelles sont vos intentions en proposant cette activité d'évaluation à vos élèves (objectifs)?*
- Q15.** Comment allez-vous amorcer l'activité d'apprentissage de l'intégration?
- Q16.** Quelles sont les tâches que vous allez effectuer?
- Q17.** Quelles sont les tâches que vous allez demander aux élèves d'effectuer?
- Q18.** Comment allez-vous savoir que les élèves ont appris à intégrer?

**Q19.** Pour terminer, est-ce que vous voyez de contraintes à la mise en œuvre de la pédagogie de l'intégration en classe?

**Si oui,** Quelles sont ces contraintes?

**Thème 4. Renseignements généraux**

**Q20.** Sexe:      Féminin      ☐      Masculin      ☐

**Q21.** Âge: >23:      ☐  
23-39:      ☐  
40-49:      ☐  
>49 :      ☐

**Q22.** Quelle formation initiale en enseignement avez-vous suivie?

- a) École régionale des instituteurs      ☐
- b) Centre de formation des instituteurs      ☐
- c) Embauche directe sans formation      ☐

**Q23.** Depuis combien d'années enseignez-vous au primaire? .....

**Q24.** Dernier diplôme obtenu:

*Cochez le dernier diplôme obtenu.*

Collège	<input type="checkbox"/>	DEUG	<input type="checkbox"/>
Lycée sans Bac	<input type="checkbox"/>	Licence	<input type="checkbox"/>
Bac	<input type="checkbox"/>	Autres	<input type="checkbox"/>

Précisez.....

**Q25.** Avez-vous déjà bénéficié de formation continue sur la pédagogie de l'intégration?

**Q26.** **Si oui**, pouvez-vous indiquer la durée et les thèmes principaux de ces sessions et leur durée.

**Si non**, passer à la question suivante.

	Thème	Durée
a)	.....	.....
b)	.....	.....
c)	.....	.....

**ANNEXE C**  
**GUIDE D'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE**  
**EN ARABE**

## الست جواب

فماهي أسئلة تطلب عليهم التفتي لنش اطلع علي داخ لقايسم حسبي داغوجي اإلدماج

محب الاله سرية أول سرية؛ أحضر لدماج سبي ربي علي و التري قبا مع شرب رولك بمق اطعة لقي لك بلقي دا. ن دعوك  
للمش ارك فقي اهل قهيت مشرح هلكم عن دقراء قن مودج الم فوقة

### المحور الأول: حول بي داغوجي اإلدماج

- 1) هلب إلك أنت عطينا، سحب رطك ب عض مهي زات بي داغوجي اإلدماج؟
- 2) بي رطك، م اهي الالق قبي بي داغوجي اإلدماج ولما ق اب قلك ايات؟
- 3) رطك، م اذ لعن يلك فموم اإلدماج؟
- 4) هلب إلك وص فب اتخصر ال مراح لتي يت م حور حول الت فم فقي داغوجي اإلدماج

### المحور الثاني: وصل فلن نشا لطل علي م يال ذي سبي تم قني ذم ثناء لساء ال موارد فقي بي داغوجي اإلدماج

- 5) لقي فسيق بدأ ماذال شاط؟
- 6) م اهي ال مالهتي سيقوب ه؟
- 7) م اهي ال مالهتي يت طلب من ال المي ذلي اب ه؟
- 8) هلب إلك وص فب م اذ سبي ه ماذال شاط؟  
ل عاش ل حوار:  
م اذ سبي شرح لقي ال المي فقي ه ل شاط؟
- 9) لقي فست عرف أن ال المي يت عل م و ا؟
- 10) هل سريكون في الكتيبي لاهتي لم ات؟

### إذا كان لجوابن عم

- 11) هلب إلك وص ف ماذال شاط لقي م يال ذي سبي شرح ل الميك عن دن ه ل ماذال شاط؟
- 12) م اهي ال مالهتي سيقوب ه ل إطار ماذال لقي م؟

13) م اهيال مهاليتي متطلب منال المي ذلي ياب هلي إطار هذا التقويم؟

المحور الثالث: وصل فلن ش اظا لعل يمي ال ذي سريت متقي ذمثن اتع م ال دم اج فوقي دلو ج ي ال دم اج

14) هلي لمينك حدي ال ا هافسطن علي هي فل هذا لش اط؟

لعاش لا حوار:

م موال هفب اقتر احفل هذا لش اط؟

لن لمين ش اط لذيس تصفه ولذيس مخ تاره ميني الانشطة لتي سق ترح هاعلى تال هي فلي ألي ع ال دم اج؟

15) ب م اذا سبتدا هذا لش اط؟

16) م اهيال مهاليتي سق و ه؟

17) م اهيال مهاليتي متطلب منال المي ذلي ياب ه؟

18) لي فسق عرف أن ال المي ينع ل مو ال دم اج؟

19) واجه را مل لاحظت م خال لتقويمك وجود كراهات لطيفي داغج ي ال دم اج داخل افسم؟

المحور الأول: معلومات عامة

20) الجنس: ☐ نك ☐ نكر

21) السن: ☐ : >23

☐ : 23-39

☐ : 40-49

☐ : >49

22) لي ن تلبع تتك هونك ال مني؟

☐ في مرساة العملين؟

☐ في مركز تلقي المعلنين؟

☐ توظيف مباحث ربدون تلقيين؟

23) كم من سنة ولتتدرب البنائي؟ .....

24) ماهي آخر شهادة مرسية علي هاقلمتبلع التلقي في مجال التدريس؟

☐ إعدادي ☐ سلك أول جامعي

☐ ثلوي دون بطلوري ☐ إجازة

☐ بطلوري ☐ شهادة أخرى ( ماهي؟) .....

25) هل لتفقدت من الدورات التلقيية في صيدا غوجية إلدم الحكيق امتبها الوزارة؟ .....

26) إذا كان ال جوابن عم. م ماهي ال مدة؟ ولب إلك لك فكر موضي ع هذه التلقيينات؟

إذا كان ال جواب لا. مل لسؤال ال مولاي

ال مدة الموضوع

.....

.....

.....

شكر اجزي لا



**ANNEXE D**

**ATTESTATION DE CONFIRMATION ÉMISE PAR LE COMITÉ**  
**D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE ÉDUCATION ET SCIENCE SOCIALE**  
**DE L'UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE**



UNIVERSITÉ DE  
**SHERBROOKE**

Comité d'éthique de la recherche  
Éducation et sciences sociales

### **Attestation de conformité**

Le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke certifie avoir examiné la proposition de recherche suivante :

**Conceptions d'enseignants du primaire marocain au regard des démarches d'enseignement-apprentissage à mettre en place pour l'opérationnalisation de la pédagogie de l'intégration**

**Ismail Bou-Serdane**

Étudiant, Maîtrise en sciences de l'éducation, Faculté d'éducation

Le comité estime que la recherche proposée est conforme aux principes éthiques énoncés dans la *Politique en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains (2500-028)*.

#### **Membres du comité**

**Serge Striganuk**, président du comité, professeur à la Faculté d'éducation, Département de gestion de l'éducation et de la formation

**Chantale Beaucher**, professeure à la Faculté d'éducation, Département de pédagogie

**Mélanie Lapalme**, professeure à la Faculté d'éducation, Département de psychoéducation

**Mirela Moldoveanu**, professeure à la Faculté d'éducation, Département d'enseignement au préscolaire et primaire

**Gerardo Restrepo**, professeur à la Faculté d'éducation, Département d'adaptation scolaire et sociale

**Carlo Spallanzani**, professeur à la Faculté d'éducation physique et sportive

**Christina St-Onge**, professeure à la Faculté de médecine et des sciences de la santé, Département de médecine

**Vincent Beaucher**, membre versé en éthique

**France Dupuis**, membre de la collectivité

Le présent certificat est valide pour la durée de la recherche, à condition que la personne responsable du projet fournisse au comité un rapport de suivi annuel, faute de quoi le certificat peut être révoqué.

Le président du comité,

Serge Striganuk, 1er octobre 2012

**ANNEXE E**

**AUTORISATIONS DE COLLECTE DE DONNÉES OCTROYÉES PAR**

**LES RESPONSABLES RÉGIONAUX DU MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION**

**NATIONALE**

إلى

الرقم: 12/8123

سلام تام بوجود مولانا الإمام المؤید بالله

ويعد،

فجوابا عن طلبكم المشار اليه في المرجع أعلاه، وفي إطار التعاون التربوي والعلمي المشترك بين المملكة المغربية ودولة كندا، يشرفني إخباركم بأن الأكاديمية لا ترى مانعا في الترخيص لكم بإجراء بحث ميداني حول موضوع « بيداغوجيا الإدماج » في إطار التهييء لنيل دبلوم الماجستير في علوم التربية. وذلك بالمؤسسات التعليمية الابتدائية بنيابات أكادير ادوتنان وإنزكان أيت ملول وتارودانت خلال الموسم الدراسي 2012/ 2013، شريطة التنسيق التام في هذه العملية مع السادة نواب الوزارة بنيابات أكادير ادوتنان وإنزكان أيت ملول وتارودانت.

وتقبلوا أزكى التحيات،  
والسلام

- نسخة الى السادة نواب الوزارة بنمايات أكادير إدوتنان وإنزكان أبت ملول وتارودانت.



<p>نيابة إنزكان أيت ملول مصلحة الشؤون التربوية و تنشيط المؤسسات التعليمية</p>		<p>المملكة المغربية وزارة التربية الوطنية الأكاديمية الجهوية للتربية و التكوين جهة سوس ماسة درعة</p>
---	---	--

23 أكتوبر 2012

إنزكان في :

نائب الوزارة

إلى السيد إسماعيل بوسردان

بطاقة التعريف الوطنية رقم U 88220

الرقم : 12 / 3322

الموضوع : ترخيص

المرجع : مراسلة السيد مدير الأكاديمية الجهوية للتربية و التكوين لجهة سوس ماسة درعة

بتاريخ 2012-10-09 تحت رقم 12/8123

سلام تام بوجود مولانا الإمام

وبعد، فبناء على المراسلة المشار إليها في المرجع، يشرفني إخباركم أنني لا أرى مانعا في الترخيص لكم بالقيام ببحث ميداني حول موضوع "بيداغوجيا الادماج" في إطار التحضير لنيل دبلوم الماستير في علوم التربية و ذلك بمدرسة الموحدين الابتدائية بإنزكان في الفترة ما بين 23 أكتوبر 2012 و 30 نونبر 2012 شريطة :

1. التنسيق التام مع السيد مدير المؤسسة
2. ان لا يؤثر ذلك سلبا على السير العادي للعمل بالمؤسسة .
3. احترام القانون الداخلي للمؤسسة و جميع التشريعات الجاري بها العمل بالقطاع.

و تفضلوا بقبول فائق التقدير و الاحترام

نسخة للاطلاع و للترتيب

- للسيد مدير الأكاديمية الجهوية للتربية و التكوين.
- للسيد مفتش المقاطعة التربوية 2 عربية .
- للسيد مفتش المقاطعة التربوية 4 فرنسية .
- مدير مدرسة الموحدين .